

Universidade do Estado de Santa Catarina

Série ANAIS

**III Encuentro de la
Red de Estudios de
Historia de las Infancias
en America Latina | REHIAL
&
I Seminário do Grupo de Trabalho
História da Infância
e da Juventude | ANPUH/BR**

III Encuentro de la Red de
Estudios de Historia de las
Infancias en América Latina

REHIAL

I Seminário Nacional do Grupo
de Trabalho de História da
Infância e da Juventude

ANPUH / Brasil

Infâncias e Juventudes
nos (con)textos da
América Latina:
Desafios do passado
para o presente.

Anais Eletrônicos



LAHIN



Infância e Juventude

REHIAL



ANPUH SC



ANPUH PE ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

PPGH Programa de Pós-Graduação em História

PPGE Programa de Pós-Graduação em Geografia



**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA | UDESC**

Dilmar Baretta
Reitor

Luiz Antonio Ferreira Coelho
Vice-Reitor

Marilha dos Santos
Pró-Reitora de Administração

Alex Onacli Moreira Fabrin
Pró-Reitor de Planejamento

Nerio Amboni
Pró-Reitor de Ensino

Mayco Morais Nunes
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Letícia Sequinatto
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

CONSELHO EDITORIAL

Marcia Silveira Kroeff | Presidente
Samira Kauchakje | CESFI
Gilmar Moraes Santos | CEFID
Giovanni Lemos de Mello | CERES
Avanilde Kemczinski | CCT
Sandra Regina Rech | CEART
Delcio Pereira | CEPLAN
Fabiano Maury Raupp | ESAG
Marilei Kroetz | CEAVI
William Campo Meschial | CEO
Jordan Paulesky Juliani | CEAD
Fernando Coelho | FAED
Roseli Lopes da Costa Bortoluzzi | CAV

EDITORA UDESC

Marcia Silveira Kroeff | **Coordenadora**
Fone: (48) 3664-8100
E-mail: editora@udesc.br
<http://www.udesc.br/editorauniversitaria>

PROJETO GRÁFICO

Bruna Costa

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Regiane Cristina Bonilha / Chris Dalla Costa

CAPA

Mauro Tortato

E56 Encontro de la Red de Estudios de Historia de Las Infancias en America Latina – REHIAL (3. : 2021 : [Virtual]); Seminário Nacional do Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude – ANPUHBR (1. : 2021 : Brasil) : Infâncias e juventudes nos (con)textos da América Latina: desafios do passado para o presente. / Organizadores: Silvia Maria Fávero Arend *et al.*

Anais [recurso eletrônico] / 3.º Encontro de la Red de Estudios de Historia de Las Infancias en America Latina – REHIAL e 1.º Seminário Nacional do Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude – ANPUHBR; 9 a 11 de junho de 2021, [Virtual]. – Florianópolis: Ed. UDESC, 2021. (Série ANAIS).
292 p. : il.

Inclui referências
ISBN-e: 978-65-88565-39-1

1. Infância e juventude – História. 2. Infância e juventude – América Latina. 3. Educação.
I. Arend, Silvia Maria Fávero. II. Universidade do Estado de Santa Catarina.

DOI: 10.5965/9786588565391

CDD: 305.2309 - 20. ed.

III Encuentro de la Red de
Estudios de Historia de las
Infancias en América Latina

REHIAL

I Seminário Nacional do Grupo
de Trabalho de História da
Infância e da Juventude

ANPUH / Brasil

Infâncias e Juventudes
nos (con)textos da
América Latina:
Desafios do passado
para o presente.



ORGANIZADORES:

Silvia Maria Fávero Arend

Jade Liz Almeida dos Reis

Jorge Luiz Zaluski

Mário Emmanuel de Oliveira Ramos

Anderson Rafael Lima da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | **10**

**SIMPÓSIO TEMÁTICO 1 • EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E
JUVENTUDES LATINO-AMERICANAS | 18**

INFANCIA(S), EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIALES
EN CLAVE TERRITORIAL EN ARGENTINA

ALCIDES D. MUSÍN | **19**

SÉRIE LEITURAS INFANTIS: ILUSTRAÇÕES PARA A MODELAÇÃO
DA INFÂNCIA (1911-1940)

ALESSANDRA SECUNDO PAULINO | **30**

CONSERVADORISMO DE MANUAIS DIDÁTICOS ESCOLARES NO
CONTEXTO DA VULNERABILIDADE INFANTIL

EDMAR MOREIRA ALVES | **38**

INSTRUMENTOS DA ESCRITA E A (CON) FORMAÇÃO DA INFÂNCIA
PAULISTANA (1870-1920)

EDUARDO BEZERRA DE SOUZA | **45**

AS PROPAGANDAS PARA A INFÂNCIA EM VIDA INFANTIL (1950)

MARIANA ELENA PINHEIRO DOS SANTOS DE SOUZA, MICHELE RIBEIRO DE
CARVALHO | **52**

PAPÉIS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

PAULO SÉRGIO MOREIRA DE CARVALHO | **59**

**SIMPÓSIO TEMÁTICO 1.2 • EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E JUVENTUDES
LATINO-AMERICANAS | 69**

INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS NA HISTÓRIA ESCOLAR:
INVESTIGANDO O ADULTOCENTRISMO

EMANUEL BERNARDO TENÓRIO CAVALCANTE | **70**

DISCIPLINA E DEVOÇÃO NA EDUCAÇÃO DAS MENINAS:
O RECOLHIMENTO DE NOSSA SENHORA DA ANUNCIAÇÃO
E REMÉDIOS NO MARANHÃO

HELLEN SILVA CARNEIRO FERREIRA, MARIA INÊS CASTRO NASCIMENTO, ISABELA
DE CÁSSIA COSTA VIEIRA | **78**

AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO RIO DE JANEIRO EM IMAGENS:
MEMÓRIAS AFETIVAS DE UM MOVIMENTO.

JULIO CESAR ROITBERG | **86**

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA LATINO-AMERICANA -
PROMEDLAC (1984-2001)

MÁRCIA COLBER DE LIMA | **96**

INFÂNCIA SUBMISSA: A EDUCAÇÃO FEMININA NO MARANHÃO
PROVINCIAL

RAYLINA MAILA COELHO SILVA, HELLOYSE BRANDÃO MARQUES, ROSYANE DE
MORAES MARTINS DUTRA | **104**

**SIMPÓSIO TEMÁTICO 2 • MÍDIAS E CULTURAS INFANTOJUVENIS
NOS CONTEXTOS DA AMÉRICA LATINA | 112**

O *SLAM* INTERESCOLAR: EXPERIÊNCIA VIVIDA E
REPRESENTAÇÕES DO PASSADO

SONIA DE DEUS RODRIGUES BERCITO | **113**

**SIMPÓSIO TEMÁTICO 3 • INFÂNCIAS E JUVENTUDES EM REGIMES
AUTORITÁRIOS NA AMÉRICA LATINA | 119**

OS GINÁSIOS NO AUTORITARISMO BRASILEIRO:
“DESENVOLVIMENTO”, CONTROLE E PROFISSIONALIZAÇÃO
(1969-1971)

ADRIANO RICARDO FERREIRA DA SILVA, HUMBERTO DA SILVA MIRANDA | **120**

O COMANDO DE CAÇA AOS COMUNISTAS (CCC) E A POLÍTICA
UNIVERSITÁRIA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

DANIELLE BARRETO LIMA | **128**

NA FORMA DA LEI: A CONSTRUÇÃO JURÍDICA DA CATEGORIA DOS
MENORES INFRATORES NOTORIAMENTE PERIGOSOS – BRASIL
(1964-1984)

OTONIEL RODRIGUES SILVA | **138**

**SIMPÓSIO TEMÁTICO 4 • POLÍTICAS SOCIAIS PARA INFÂNCIAS E
JUVENTUDES NA AMÉRICA LATINA (SÉCULOS XX E XXI | 147**

DOCÊNCIA NAS CRECHES DO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE
FORMAÇÃO INICIAL

CARLA SANTOS PINHEIRO, DÉBORA DA CRUZ SANTOS | **148**

RELATOS INFANTILES SOBRE LA VIDA COTIDIANA EN CONTEXTO
DE PANDEMIA

EVELYN PALMA, MARÍA JOSÉ REYES | **157**

GENTRIFICAÇÃO E JUVENICÍDIO: DIVISÃO CAPITALISTA DO
ESPAÇO E MORTALIDADE JUVENIL

GIOVANE ANTONIO SCHERER, LAURA BARCELLOS DE VALLS | **167**

A CARIDADE E EDUCAÇÃO EM POUSO ALEGRE/MG (1900-1947)

GIOVANE SILVA BALBINO | 174

POLÍTICAS SOCIAIS FRENTE ÀS INFÂNCIAS “DESVALIDAS” DA
REGIÃO CARBONÍFERA CATARINENSE (1930-1960)

PATRICK DUTRA, ISMAEL GONÇALVES ALVES | 181

POLÍTICA ASSISTENCIAL DE MENORES. PROVINCIA DE BUENOS
AIRES, AÑOS '20

YOLANDA DE PAZ TRUEBA | 189

SIMPÓSIO TEMÁTICO 5 • DIREITOS INFANTOJUVENIS NA
AMÉRICA LATINA (SÉCULOS XX E XXI) | 198

ECA: NOVOS OLHARES PARA AS CRIANÇAS E JOVENS
BRASILEIROS

BÁRBARA BIRK DE MELLO, NORBERTO KUHN JUNIOR,
MARGARETE FAGUNDES NUNES | 199

AS MARCAS DOS DIZERES: TOMAR A PALAVRA COMO QUESTÃO
DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

BEATRIZ SAKS HAHNE, MARÍLIA ROVARON | 207

DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS: ADOLESCENTES,
DIGNIDADE HUMANA E CÍRCULOS RESTAURATIVOS

CRISTINA SILVEIRA BRAGA DE SOUZA,
ELAINE CRISTINA FRANCISCO VOLPATO | 215

PÓS-ESTATUTO: O MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E
MENINAS DE RUA CONTRA O EXTERMÍNIO (RECIFE, 1990-1991)

ELTON GLEYSON OLIVEIRA DA SILVA | 223

MEMÓRIAS DE UM GRITO ESCRITO EM RECIFE: (1988-2000)

HELIWELTON DO AMARAL CLEMENTE, HUMBERTO DA SILVA MIRANDA | 233

OS LUGARES DE EDUCAR A INFÂNCIA EM *O MEU PÉ DE
LARANJA LIMA*

RODRIGO DA PAIXÃO PACHECO, ANA RAQUEL COSTA DIAS | 240

**SIMPÓSIO TEMÁTICO 6 • SAÚDE, TRABALHO E LAZER PARA
INFÂNCIAS E JUVENTUDES LATINO-AMERICANAS | 248**

INFÂNCIAS E DIREITOS HUMANOS: A SAÚDE DAS CRIANÇAS EM
DEBATE (1978-1989)

BEATRIZ MARTINELLI MACHADO,

DANIEL KERPEN DE MORAES CHALEGRE | **249**

TRABALHO INFANTIL E CRIMINALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO
BRASIL

HANNAH ZUQUIM AIDAR PRADO | **257**

A EXPERIÊNCIA MENSTRUAL DE MENINAS DA PERIFERIA DE
PORTO ALEGRE

JANUÁRIA MONTEIRO MENEGOTTO | **265**

REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS SAUDÁVEIS EM REVISTA
(1948-1980)

LIANA PEREIRA BORBA DOS SANTOS,

MARIANA ELENA PINHEIRO DOS SANTOS DE SOUZA | **270**

POLÍTICA, CONTROLE E FILANTROPIA: O INSTITUTO DE
ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NO MARANHÃO (1911-1939)

ROSYANE DE MORAES MARTINS DUTRA,

CELIA MARIA BENEDICTO GIGLIO | **278**

A PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO BIOPSIKOSSOCIAL DE INFANTES EM
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

VALÉRIA KOCH BARBOSA, ROGERS ALEXANDER BOFF | **286**

APRESENTAÇÃO

Com grande satisfação, apresentamos a publicação dos Anais do *III Encuentro de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina – REHIAL & I Seminário do Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude – ANPUH/BR*. Esta ação conjunta representa o resultado das mobilizações produzidas em âmbito nacional e internacional, voltadas para consolidação do campo de produção da História das Infâncias e Juventudes, no Brasil e na América Latina.

O evento foi realizado entre os dias 09 e 11 de junho de 2021 na modalidade virtual, contando com o número de participantes de 247 inscritos. Para sua viabilização, o Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude, vinculado à Associação Nacional de História – ANPUH/Brasil, realizou parcerias com a Universidade do Estado de Santa Catarina, através do Laboratório de Relações de Gênero e Família – Labgef e com a Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio do Laboratório de História das Infâncias do Nordeste – LAHIN. Registramos também, a fundamental articulação com a *Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina – REHIAL*, que possibilitou a abrangência internacional desta ação.

Com o tema central “Infâncias e juventudes nos (con)textos latino-americanos: desafios do passado para o presente”, nosso evento buscou reunir historiadoras e historiadores do Brasil e dos países latino-americanos, dialogando com pesquisadoras e pesquisadores da América do Norte e da Europa. Esta articulação dialoga com o processo de internacionalização das parcerias do Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude — ANPUH/BR e dos pesquisadores e pesquisadoras envolvidas.

Mesmo desafiadas e desafiados pelo cenário da Pandemia do Coronavírus – Covid 19, a Comissão Organizadora celebra a publicação de 36 trabalhos, sendo 33 em português e 3 em espanhol, que foram apresentados no decorrer dos sete simpósios realizados. Dessa forma, a publicação também representa uma forma de resistência e resiliência ao produzir e socializar ciência em contextos de crise sanitária e política.

Os trabalhos publicados narram histórias de meninos e meninas em diferentes espaços e tempos, abordam a trajetória de diferentes artes de governar as infâncias e destacam a relevância acadêmica de

desafiar o adultocentrismo da historiografia, colocando em tela o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens.

Agradecemos a Fundação de Apoio à Pesquisa de Santa Catarina, que por meio do seu apoio financeiro (Edital Chamada Pública FAPESC nº 02/2020 – PROEVENTOS 2020/2021 – Fase II) contribuíram para efetivação desta ação. Registramos também, nossos agradecimentos à Comissão Organizadora, aos coordenadores dos simpósios temáticos e dos organizadores dos Anais do *III Encuentro de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina – REHIAL & I Seminário do Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude – ANPUH/BR*, que se somaram ao projeto coletivo de construir, para além do evento, uma articulação nacional e internacional em defesa da História das infâncias e juventudes.

Professora doutora Silvia Maria Fávero Arend
Universidade do Estado de Santa Catarina

Professor doutor Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco

PRESENTACIÓN

Con gran satisfacción, les presentamos la publicación de las ponencias del *III Encuentro de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina – REHIAL & I Seminário do Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude – ANPUH/BR*. Esta acción conjunta representa el resultado de las movilizaciones producidas en ámbito nacional e internacional, dirigido para la consolidación del campo de producción de la Historia de las Infancias y Juventudes, en Brasil y en América Latina.

El evento fue llevado a cabo entre los días 09 y 11 de junio de 2021 en formato virtual, y tuvo 247 participantes suscriptos. Para que el evento fuera viable, el *Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude*, vinculado a la *Associação Nacional de História – ANPUH/Brasil*, hizo una colaboración con la *Universidade do Estado de Santa Catarina*, a través del *Laboratório de Relações de Gênero e Família – Labgef* y con la *Universidade Federal Rural de Pernambuco*, a través del *Laboratório de História das Infâncias do Nordeste – LAHIN*. Se registró fundamental articulación con la *Red de Estudios de Historia de las Infancias em América Latina – REHIAL*, que permitió la extensión internacional de la acción.

Con el tema central “Infancias y juventudes en los (con)textos latinoamericanos: desafío del pasado para el presente”, nuestro evento tuvo la intención de reunir historiadoras e historiadores del Brasil y de los países latinoamericanos, dialogando con investigadoras e investigadores de América del Norte y de Europa. Esta articulación dialoga con el proceso de internacionalización de las asociaciones del *Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude – ANPUH/BR* y de los investigadores e investigadoras involucradas.

Mismo con el desafío del escenario de la Pandemia del Coronavirus – Covid-19, la Comisión Organizadora celebra la publicación de 36 trabajos, entre ellos, 33 en portugués y 3 en español, que fueron presentados a lo largo de los siete simposios llevados a cabo. De esta manera, la publicación también representa una forma de resistencia y resiliencia al desarrollar y socializar ciencia en contextos de crisis sanitaria y política.

Los trabajos publicados relatan historias de niños y niñas en distintos espacios y tiempos, abordan la trayectoria de distintas artes de gobernar las infancias y enfatizan la relevancia académica en desa-

fiar el adultocentrismo de la historiografía, destacando el protagonismo de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes.

Les agradecemos a la *Fundação de Apoio à Pesquisa de Santa Catarina*, que a través de su apoyo financiero (Pliego de condiciones llamada pública FAPESC nº 02/2020 – PROEVENTOS 2020/2021 – Fase II) contribuyeron para la materialización de esta acción. Registramos también, agradecimiento a la Comisión Organizadora, a los coordinadores de los simposios temáticos y de las ponencias del III Encuentro de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina – REHIAL & I Seminário do Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude – ANPUH/BR, que se unieron al proyecto colectivo de construir, para más allá del evento, una articulación nacional e internacional en defensa de la Historia de las infancias y juventudes.

**Professora doutora Silvia Maria Fávero Arend
Universidade do Estado de Santa Catarina**

**Professor doutor Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco**

“O tempo da História não é o nosso tempo. A História é uma senhora lenta, caprichosa, às vezes louca. Muito difícil, muito complicada, muito misteriosa, muito mais misteriosa do que nós cremos que seja. Que não nos dá a mínima bola. Que não nos obedece. Porque o tempo dela é um tempo infinitamente maior do que o tempo da nossa vida”.

Eduardo Galeano

Questões relativas às diversas experiências sociais das populações infantojuvenis têm sido, ao longo das últimas décadas do século XX, alvo de investigações de historiadores/as e pesquisadores/as de outras áreas das Ciências Humanas da América Latina. Direitos, políticas sociais, educação, lazer e trabalho, emergiram como temáticas para o saber historiográfico, tendo vista que os considerados problemas destes espaços e temas estão presentes no cotidiano de uma parcela significativa de crianças, adolescentes e jovens do continente.

O Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude, vinculado à Associação Nacional de História – ANPUH/Brasil e a Red de Estudios de Historia de las Infancias en America Latina (REHIAL), não mediram esforços para a realização do III Encuentro de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en America Latina – REHIAL & I Seminário do Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude – ANPUH/BR, evento financiado pelo Edital Chamada Pública FAPESC nº 02/2020 – PROEVENTOS 2020/2021 – Fase II. O evento internacional foi realizado no formato virtual, entre os dias 09 e 11 de junho de 2021, pela Universidade do Estado de Santa Catarina, através do Laboratório de Relações de Gênero e Família – LABGEEF, em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, através do Laboratório de História das Infâncias do Nordeste – LAHIN.

Com a temática “Infâncias e juventudes nos (con)textos latino-americanos: desafios do passado para o presente”, o evento fomentou discussões inovadoras e, quiçá inéditas, sobre as infâncias e juventudes no âmbito das mídias, da conquista de direitos, das políticas sociais, da educação, da saúde, do lazer e dos contextos autoritários. Tais estudos, cuja base estão os modos de ser e viver de crianças, adolescentes e jovens da América Latina de hoje e de outrora, proporcionaram subsídios de diferentes naturezas para o enfrentamento dos desafios colocados por um futuro incerto.

Investigadores/as de diferentes áreas do conhecimento de oito países latino-americanos apresentaram comunicações orais no intuito de adensar as discussões sobre as infâncias e as juventudes. Os 36 textos aqui reunidos são parte dos estudos apresentados nos sete Simpósios Temáticos do evento, que foram coordenados pelos seguintes pesquisadores/as: Agostina Gentili (UNC/Argentina), Antero Maximiliano Dias dos Reis (UFSC/Brasil), Camila Serafim Daminelli (IFES/Brasil), Claudia Freidenraij (UBA/Argentina), Daniel Alves Boeira (Acaps/SC/Brasil), Denize Terezinha Leal Freitas (SEDUC/RS/Brasil), Eliane Mimesse Prado (UEM/Brasil), Elisangela da Silva Machieski (UENP/Brasil), Ismael Gonçalves Alves (UNESC/Brasil), Jonathan Fachini da Silva (SESI/RS/Brasil), Jorge Luiz Zaluski (UDESC/Brasil), José dos Santos Costa Júnior (UFRGS/Brasil), Leandro Stagno (UNLP/Argentina) e Thiago Reisdorfer (UESPI/Brasil).

A leitura dos textos que compõe estes anais eletrônicos é um convite a observar o tempo da História – como afirmou Eduardo Galeano – sob a perspectiva das infâncias e juventudes latino-americanas.

Desejamos uma boa leitura!

Doutorando Jorge Luiz Zaluski
Universidade do Estado de Santa Catarina

Mestra Jade Liz Almeida dos Reis
Universidade do Estado de Santa Catarina

Mestrando Anderson Rafael Lima da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Graduando Mário Emmanuel de Oliveira Ramos
Universidade Federal Rural de Pernambuco

“El tiempo de la historia no es nuestro tiempo. La historia es una señora lenta, caprichosa, a veces loca, muy difícil, muy complicada, muy misteriosa. Mucho más misteriosa de lo que nosotros creemos que es. Y que, nada más, no nos hace mucho caso. Que no nos obedece. Porque el tiempo de ella es un tiempo infinitamente más largo que el tiempo de la vida de cada uno de nosotros.”

Eduardo Galeano

En las últimas décadas del siglo XX, los temas relacionados con las diversas experiencias sociales de la población infantil y juvenil han sido el objetivo de investigación por parte de historiadores e investigadores de otras áreas de las Ciencias Humanas en América Latina. Los derechos, las políticas sociales, la educación, el ocio y el trabajo emergen como temas de conocimiento historiográfico, considerando que los potenciales problemas de estos espacios y temas están presentes en la vida no cotidiana de una porción significativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del continente.

El *Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude*, vinculado a la *Associação Nacional de História – ANPUH/Brasil* y a la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina (REHIAL), no midieron esfuerzos para llevar a cabo el III Encuentro de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina – REHIAL & I *Seminário do Grupo de Trabalho História da Infância e da Juventude – ANPUH/BR*, evento financiado por el pliego de condiciones llamada pública FAPESC nº 02/2020 – PROEVENTOS 2020/2021 – Fase II. El evento internacional fue llevado a cabo en el formato virtual, entre los días 09 y 11 de junio de 2021, por la *Universidade do Estado de Santa Catarina*, a través del *Laboratório de Relações de Gênero e Família – LABGEF*, en colaboración con la *Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE*, a través del *Laboratório de História das Infâncias do Nordeste – LAHIN*.

Con el tema *“Infâncias e juventudes nos (con)textos latino-americanos: desafios do passado para o presente”*, el evento promovió discusiones innovadoras y, quizás inéditas, sobre las infancias y juventudes en el ámbito de los medios de comunicación, de las conquistas de derechos, de las políticas sociales, de la educación, de la salud, del ocio y de los contextos autoritarios. Los estudios, cuya base está los modos de ser y

vivir de los niños, adolescentes y jóvenes de la actual América Latina y del pasado, proporcionaron subsidios de distintas naturalezas para el enfrentamiento de los retos puestos por un futuro incierto.

Investigadores/as de distintas áreas de conocimiento de ocho países latinoamericanos presentaron comunicaciones orales con el objetivo de adensar las discusiones sobre las infancias y juventudes. Los 37 textos reunidos aquí son parte de los estudios presentados en los siete Simposios Temáticos del evento, que fueron coordinados por los siguientes investigadores/as: Agostina Gentili (UNC/Argentina), Antero Maximiliano Dias dos Reis (UFSC/Brasil), Camila Serafim Daminelli (IFES/Brasil), Claudia Freidenraij (UBA/Argentina), Daniel Alves Boeira (Acaps/SC/Brasil), Denize Terezinha Leal Freitas (SEDUC/RS/Brasil), Eliane Mimesse Prado (UEM/Brasil), Elisangela da Silva Machieski (UENP/Brasil), Ismael Gonçalves Alves (UNESC/Brasil), Jonathan Fachini da Silva (SESI/RS/Brasil), Jorge Luiz Zaluski (UDESC/Brasil), José dos Santos Costa Júnior (UFRGS/Brasil), Leandro Stagno (UNLP / Argentina) e Thiago Reisdorfer (UESPI/Brasil).

La lectura de los textos que componen esta ponencia electrónica es una invitación para observar el tempo de la Historia – como ha afirmado Eduardo Galeano – bajo la perspectiva de las infancias y juventudes latinoamericanas.

¡Les deseamos una buena lectura!

Doutorando Jorge Luiz Zaluski
Universidade do Estado de Santa Catarina

Mestra Jade Liz Almeida dos Reis
Universidade do Estado de Santa Catarina

Mestrando Anderson Rafael Lima da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Graduando Mário Emmanuel de Oliveira
Ramos Universidade Federal Rural de Pernambuco

SIMPÓSIO TEMÁTICO 1

Educação, infâncias e juventudes latino-americanas




IDES
IRMANDADE DO DIVINO
ESPIRITO SANTO

Fonte: Arquivo Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo – IDES

INFANCIA(S), EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIALES EN CLAVE TERRITORIAL EN ARGENTINA

Alcides D. Musín¹

Resumen: La educación inicial, primer nivel de escolarización del sistema educativo argentino, posee en su haber una importante trayectoria político-pedagógica. Sin embargo, no siempre ocupa un lugar relevante en el campo pedagógico o en la agenda pública de los gobiernos. Aunque constituye el primer tramo de las trayectorias escolares de las infancias, su desarrollo es desigual a lo largo de todo el país y al interior de cada provincia. Su progresiva expansión, a partir de mediados de los '90 con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 y posteriormente con la de la Ley de Educación Nacional N° 26206 en el 2006, y ligada a la cobertura de las necesidades educativas de la población urbana y suburbana, no ha recibido aún similar tratamiento en zonas rurales, de islas u otros contextos geográficos, sociales y culturales. Por lo cual, son numerosas las diferencias y particularidades en la organización de las instituciones, especialmente en lo concerniente al tiempo, el espacio y las modalidades en torno a su funcionamiento. En el presente trabajo se busca analizar las transformaciones acaecidas en la educación inicial entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI, en contextos urbanos y suburbanos del norte de la provincia de Santa Fe (Argentina). La experiencia de ser niño/a en un momento de cambio de época y de modificación de las relaciones familiares,

¹ Maestrando en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste – UNNE.

con nuevos y viejos modos de relación intergeneracional, en una sociedad atravesada por procesos de fragmentación y segregación socio-espacial, adquiere, para algunos sectores, configuraciones diferentes con consecuencias diversas. Paralelamente, nuevas problemáticas ligadas a la primera infancia emergen como resultado de los numerosos cambios experimentados por los sujetos más desprotegidos, entre los que se destacan los efectos de la pauperización de amplios sectores sociales y su consecuencia en las condiciones de vida de los/las niños/as, su participación en las estrategias de sobrevivencia de las familias y en

un habitar el espacio en clave de exclusión, la temprana institucionalización de amplias franjas de la niñez, en modalidades institucionales diversas y heterogéneas, resultado del fenómeno creciente de la inserción al mercado laboral de la mujer, como así también la extensión de las familias monoparentales, paternidades y maternidades adolescentes, que ubican el tema del cuidado y educación en una centralidad que requiere ser repensada desde la especificidad de la educación inicial.

Palabras clave: Infancias Educación Infantil. Transformaciones Sociales.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DESDE UMA PERSPECTIVA TERRITORIAL ARGENTINA

Resumo: O ensino fundamental, primeiro nível de escolarização do sistema educacional argentino, possui um importante crédito na trajetória político-pedagógica. Entretanto, nem sempre ocupa um lugar relevante no campo pedagógico ou na agenda pública dos governos. Embora constitua a primeira seção das trajetórias escolares das infâncias, o seu desenvolvimento é desigual em todo país e no interior de cada província. Sua progressiva expansão, a partir de meados dos anos 1990 com a sanção da Lei de Educação Nacional Nº 26206 de 2006, ligada a cobertura das necessidades educacionais da população urbana e suburbana, não recebeu ainda um tratamento similar nas zonas rurais, de ilhas ou outros contextos geográficos, sociais e culturais. Por essa razão, são numerosas as diferenças e particularidades na organização das instituições, especialmente no que se refere ao tempo, espaço e as modalidades em torno de seu funcionamento. No presente trabalho, se busca analisar as transformações ocorridas no ensino fundamental entre o final do século XX e início do século XXI, em contextos urbanos e suburbanos do norte da província de Santa Fé (Argentina). A experiência de ser uma criança no momento de mudança de época e de modificação das relações familiares, com novos e velhos modos de relação intergeracional, em uma sociedade atravessada por processos de fragmentação e segregação socioespacial, traz, para alguns setores, configurações diferentes com consequências diversas.

Paralelamente, novas problemáticas ligadas a primeira infância emergem como resultado das numerosas mudanças experimentadas pelos sujeitos mais desprotegidos, em que se destacam os efeitos do empobrecimento de grandes setores sociais e suas consequências nas condições de vida das crianças, sua participação nas estratégias de sobrevivência das famílias e no habitar um espaço chave de exclusão, a institucionalização precoce de faixas da infância, em modalidades institucionais diversas e heterogêneas, resultado do fenômeno crescente da inserção no mercado laboral da mulher, assim como a extensão das famílias monoparentais, paternidades e maternidades adolescentes, que colocam a questão do cuidado e educação em centralidade que requer ser repensada a partir da especificidade da educação inicial.

Palavras-chave: Infâncias, Educação Infantil, Transformações Sociais.

Introducción

En la presente investigación se busca analizar las transformaciones en los planos normativo-prescriptivos, pedagógico-curriculares y operativo-prácticos que tuvo la educación inicial entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI en contextos urbanos y suburbanos del norte de la provincia

de Santa Fe² (Argentina), como consecuencia de diversas transformaciones producidas en el tejido social.

El interés por esta temática radica en la necesidad de explorar en un tema no abordado hasta el momento en el campo de las ciencias sociales, pretendiendo de este modo contribuir al estudio de la educación inicial en la provincia, aportando elementos de análisis que posibiliten entender cómo esas transformaciones incidieron en la configuración de una “nueva institucionalidad” para la educación inicial, la cual adquirió características particulares en función del contexto. La relevancia y peculiaridad que reviste el tratamiento de la temática a escala provincial, y especialmente en el contexto del norte santafesino, asume rasgos inéditos para el campo de la educación inicial.

En primer lugar, reconocemos la vacancia de estudios acerca de este tramo de la escolaridad en la historia del sistema educativo argentino y provincial también (FINOCCHIO, 2015), y entendemos resulta relevante comenzar a construir conocimientos sobre el mismo para comprender y analizar sus orígenes y posterior desarrollo a la luz de las configuraciones sociales, políticas, económicas y culturales.

En segundo lugar, queremos destacar la singularidad que reviste su anclaje en contextos urbanos y suburbanos para aportar elementos de análisis que permitan comprender y analizar las notas características y/o particularidades que adoptó el desarrollo de este nivel del sistema educativo en esta geografía, características y particularidades que no pocas veces “escapan” a las miradas hegemónicas y centralistas de los discursos e investigaciones educativas producidas en otros contextos sobre este nivel de educación.

Se espera que sus resultados constituyan un aporte relevante para generar conocimientos sobre la problemática de interés y aporten a la comprensión de las nuevas demandas que se le presentan a la formación, al trabajo docente y a las instituciones para este nivel educativo.

Algunos de los interrogantes que

guían la investigación son: ¿cuáles fueron los aspectos sobresalientes, en el plano nacional y provincial, de la educación inicial entre finales del siglo XX y principios del XXI?, ¿cómo incidieron en las instituciones de educación infantil en general y en el jardín de infantes en particular los procesos de fragmentación social y cultural durante el período?, ¿cómo la demanda por educación a edades cada vez más tempranas lo ha modificado y/o movilizado?, ¿qué relación guarda este fenómeno con la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo en el período abordado?, ¿qué factores influyeron en este hecho?, ¿de qué manera ello modificó la organización familiar?, ¿cómo esto ha impactado en este nivel educativo?, ¿de qué manera estos factores han incidido en la configuración de una nueva institucionalidad para la educación inicial?, ¿cómo ello ha permeado los sentidos y las experiencias de las niñas?, ¿qué particularidades adquirió este proceso en los contextos urbanos y suburbanos del norte de la provincia de Santa Fe?, ¿qué nuevas configuraciones sobre el proceso de profesionalización de la educación inicial y sobre el jardín de infantes como espacio educativo emergieron?, ¿cómo han incidido en lo prescriptivo-normativo, pedagógico-curricular y lo operativo-práctico?, ¿qué ha cambiado y/o mutado respecto de sus sentidos primigenios?, ¿qué se ha mantenido inalterado durante este tiempo?

Infancia(s), educación y cuidado. Transformaciones, experiencias y sentidos en perspectiva regional

Los estudios sobre la educación inicial en nuestro país se han incrementado considerablemente en los últimos años. Sin embargo, y desde una perspectiva regional, no ha sido abordada aún la temática en el contexto del norte provincial.

Como primer nivel de escolarización del sistema educativo, posee en su haber una importante trayectoria político-pedagógica en

² La provincia de Santa Fe es una de las 23 provincias que integran la República Argentina. A su vez, es uno de los 24 estados autogobernados o jurisdicciones de primer orden que conforman el país, y uno de los 24 distritos electorales legislativos nacionales. Su capital es la ciudad de Santa Fe. Está ubicada en el oeste de la Región del Litoral y forma parte de la región integrada Centro, limitando al norte con la provincia del Chaco, al este con el río Paraná que la separa de las provincias de Corrientes y Entre Ríos, al sur con la provincia de Buenos Aires y al oeste con las provincias de Córdoba y Santiago del Estero. Con unos 3.195.000 habitantes en 2010, es la tercera jurisdicción de primer orden más poblada -por detrás de la provincia de Buenos Aires y la provincia de Córdoba- y con 24 hab/km², la quinta jurisdicción de primer orden más densamente poblada, por detrás de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia de Tucumán, la provincia de Buenos Aires y la provincia de Misiones.

la historia de la educación argentina y latinoamericana. Sin embargo, no siempre ocupa un lugar relevante en el campo pedagógico o en la agenda pública de los gobiernos.

Aunque constituye el primer tramo de las trayectorias escolares de la infancia, su desarrollo es desigual a lo largo de todo el país y al interior de cada provincia. Su expansión, ligada a la cobertura de las necesidades educativas de la población urbana y suburbana/periurbana, no ha recibido aún similar tratamiento en zonas rurales, de islas u otros contextos geográficos, sociales y culturales. Por lo cual, son numerosas las diferencias y particularidades en la organización de las instituciones, especialmente en lo concerniente al tiempo, el espacio y las modalidades en torno a su funcionamiento. Maestros itinerantes, salas de inicial móviles, centros de cuidados infantiles, jardines de infantes comunitarios, extensiones horarias nocturnas, escuelas infantiles, jardines maternos, jardines de infantes, “comedores” y “merenderos”, expresan una realidad compleja que instituye formas escolares devaluadas o, por el contrario, constituyen experiencias alternativas.

La experiencia de ser niño/a en un momento de cambio de época y de modificación de las relaciones familiares, con nuevos y viejos modos de relación intergeneracional, en una sociedad atravesada por procesos de fragmentación y segregación socio-espacial, adquiere, para algunos sectores, configuraciones diferentes con consecuencias diversas. Nuevas problemáticas ligadas a la primera infancia emergen como resultado de los numerosos cambios experimentados por los sujetos más desprotegidos, entre los que se destacan los efectos de la pauperización de amplios sectores sociales y su consecuencia en las condiciones de vida de los niños/as, su participación en las estrategias de sobrevivencia de las familias y en un habitar el espacio en clave de exclusión, la temprana institucionalización de amplias franjas de la niñez, en modalidades institucionales diversas y heterogéneas, resultado del fenómeno creciente de la inserción al mercado laboral de la mujer, como así también la extensión de las familias monoparentales, paternidades y maternidades adolescentes, que ubican el tema del cuidado y educación en una centralidad que requiere ser repensada desde la especificidad de la educación inicial.

En Argentina, el campo de la primera infancia está atravesado por diversas tensiones y definiciones político-pedagógicas que en cada período asumen un énfasis particular, debates que no terminan de saldarse y se reactualizan

bajo otros enunciados y/o discursos. Pensar, discutir y poner en tensión la relación entre el cuidado y la educación posiciona a los sujetos frente a una encrucijada: elegir uno de los caminos que se abren y reeditar las diferencias o -en la dirección de lo que se proponen Redondo y Antelo (2017) – insistir en explorar regiones que posibiliten diferentes perspectivas, nuevos puentes, intersecciones, matices que permitan ensanchar el horizonte de lo posible y la invención de otras experiencias políticas y otras prácticas que verifiquen la igualdad.

En la misma dirección de Redondo y Antelo, pero desde otra perspectiva, Faur (2014) parte de algunos interrogantes que considera centrales para abordar la problemática del cuidado infantil en Argentina: ¿cómo se organiza el cuidado infantil en la sociedad argentina?, ¿lo asumen por igual las madres y los padres?, ¿cómo hacen las mujeres para compatibilizar la atención de los hijos pequeños y el trabajo remunerado fuera de la casa sin caer en el vértigo de los malabares cotidianos?, ¿es un problema exclusivamente personal, familiar, que cada hogar debe resolver con sus propios recursos, o interpela también al mercado y al Estado como posibles proveedores de coberturas y opciones?

La autora propone desandar la naturalización del maternalismo, que cristaliza a la mujer como la “cuidadora ideal”, y analizar las prácticas de cuidado con mirada sociológica: en un mundo en que el modelo del hombre proveedor y el ama de casa de tiempo completo han caducado, es preciso repensar la organización social del cuidado infantil, incluyendo las políticas públicas como corresponsables. En la actualidad, esa organización revela desigualdades en cuanto al género, ya que son las mujeres las depositarias de la tarea. Y desigualdades socioeconómicas notorias entre las mujeres de ingresos medios, que pueden “desfamiliarizar” y delegar en otras personas o instituciones la atención de sus hijos, y las de sectores empobrecidos, que encuentran serias dificultades para cuidar de los suyos y acceder a un trabajo remunerado. Las limitaciones en las opciones de cuidado para las niñas obligan a pensar en estrategias alternativas para su cuidado y atención, como ser la dependencia de otros miembros de la familia, amigos o vecinos o, en no pocos casos, aceptar un empleo de tiempo parcial y/o en el sector informal.

El cuidado infantil en el siglo XXI instala con maestría y compromiso una discusión necesaria, y el desafío de construir una política de cuidados integral, sustentada en los principios de derechos universales para

niños, niñas, hombres y mujeres. Y da el puntapié inicial para colocar el cuidado entre las prioridades de la agenda pública.

En sintonía con esto, y respecto de la inserción de la mujer al mercado laboral, es necesario precisar cuáles son los factores que inciden en el desempeño femenino en el mercado de trabajo. Estos componentes podemos clasificarlos en endógenos y exógenos, donde los primeros refieren a las capacidades, recursos, deseos y expectativas personales y familiares y los segundos a las condiciones del mercado de trabajo y el marco económico y social en determinado momento histórico. (RAMOS MARGARIDO, 2005)

Entre las variables exógenas, encontramos que los diversos momentos que atraviesa la trayectoria laboral en general, y de las mujeres con hijos pequeños en particular, están influidos directamente por la situación política, económica y social de su entorno. Así, promediando la década del '90, el aumento de la participación femenina en el mercado laboral de nuestro país puede explicarse más por la necesidad de contribuir al decaído presupuesto familiar que a las expectativas de realización o independencia económica. Dentro de los factores externos, algunos como el tipo de mercado de trabajo, la demanda sobre especializaciones, la profunda recesión de los últimos años del siglo XX, la dependencia de capitales externos que se puso en evidencia a partir de mediados de la década, junto con las reformas estructurales de corte neoliberal llevadas a cabo en los '90 que impactaron sobre el empleo y la calidad de vida de las familias de modo crucial, puesto que la tasa de desempleo y la pobreza han aumentado notablemente para toda la población durante ese período. Recién en los últimos años comienza a vislumbrarse una recuperación del crecimiento económico luego de la profunda recesión y posterior crisis que abarcó desde 1998 a 2002.

Entre los factores endógenos, deben considerarse el nivel educativo de las madres, las trayectorias laborales y familiares previas a los nacimientos de sus hijos, los arreglos formales o informales con sus parejas o los padres de los niños u otros familiares, la percepción de la capacidad de cuidado de sus hijos por parte de otros (personal doméstico, familiares o instituciones), la relación costo-beneficio entre el ingreso percibido por el trabajo y la carga económica del cuidado de los niños, factores psicológicos y culturales, etc. Estos elementos endógenos se relacionan directamente con la oferta de mano de obra y con los factores externos, por ejemplo: es evidente que, el alto ni-

vel educativo de las mujeres en el país no ha tenido hasta ahora un correlato en el nivel de empleo, probablemente por cuestiones económicas, culturales e históricas.

Si bien en los '80 son las mujeres de clase media y media-alta las que se insertan masivamente en el mercado de trabajo, en los '90 las capas medias y bajas de la población femenina son las que mayormente buscan emplearse. En esto parece haber incidido no sólo el desempleo masculino sino también causas relativas a la mayor inserción de la mujer en términos de la importancia de su independencia económica y su desarrollo personal, cuestiones de índole cultural, así como la necesidad de obtener un ingreso extra para sumar al ingreso total familiar. Es necesario no circunscribir el análisis del mercado de trabajo femenino como una mera consecuencia de lo que ocurre con la mano de obra masculina o las divisiones al interior de la familia, sino que es imprescindible tomar en cuenta tanto los condicionamientos estructurales como los factores coyunturales así como incorporar en el análisis características socio-demográficas y familiares (Ibídem).

Es evidente que, a pesar de los avances culturales respecto del reparto de tareas y responsabilidades respecto de los hijos, son las mujeres las que han asumido en general la doble tarea de trabajar afuera de sus casas y ocuparse del cuidado de los hijos -en gran parte porque la malla institucional lo promueve-, con las consecuencias de tal hecho: las más diversas estrategias familiares, privadas, públicas y las combinatorias de todas ellas para lograr responder a las demandas del mercado de trabajo.

Ahora bien, ¿cómo evaluar la cantidad y calidad de las prestaciones de cuidado infantil en una economía en crisis que, además, no se plantea como objetivo primordial la igualdad en el acceso al mercado de trabajo entre hombres y mujeres? Los patrones culturales pesan enormemente en la evaluación de la necesidad de un adecuado servicio de cuidado infantil, pero no puede soslayarse la incidencia que han tenido las crisis socioeconómicas que atravesó la Argentina durante varios años.

La cuestión del cuidado, implícito en toda crianza y educación, están puestos en juego y la necesidad de su énfasis requiere una discusión rigurosa para no minimizar el vínculo constitutivo de toda relación educativa. Cuidar y/o enseñar se ha convertido en un dilema a ser desarmado, deconstruido, en una operación que sitúa en el campo de la educación inicial responsabilidades diferenciadas. Como nunca antes, tal vez, el examen

minucioso de las nuevas configuraciones familiares puede ofrecer claves para entender más e intervenir mejor en el terreno complejo de la educación infantil.

La historia y la política como “napas” de un discurso educativo requiere alargar la mirada, desde las escenas fundacionales de la educación inicial hasta nuestros días, atendiendo la presencia de núcleos duros que dividen el campo de la educación inicial en falsos dilemas, como el de jardines comunitarios versus jardines de infantes, entre otros, clausurando así un debate necesario sobre la educación de los más pequeños para el conjunto de la sociedad.

¿De qué hablamos cuando hablamos de “Educación Inicial”?

Llegados a este punto es imperioso aclarar de qué se habla cuando se menciona al nivel inicial. Durante mucho tiempo se aceptó con la denominación de “educación preescolar” a los programas educativos formales brindados por instituciones educativas centradas en niños y niñas cercanos a su ingreso a la escolaridad primaria. Toda oferta destinada a niños y niñas menores de cuatro años no era considerada dentro del ámbito educativo, sino que se la catalogaba dentro de ofertas sociales denominadas “guarderías”. Es decir, que todos los esfuerzos no formales orientados a proporcionar atención precoz al desarrollo social y cognitivo de los niños pequeños eran poco comunes y no se incluían dentro de las estadísticas escolares. (MYERS, 2000)

En la actualidad esta visión estrecha de la educación de la primera infancia ha cambiado. Ya no se habla de nivel preescolar sino de nivel inicial; esto implica la consideración de diversas modalidades de educación y aprendizaje destinadas a los niños desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso en la escuela primaria. En nuestro país el nivel inicial tiene dos ciclos, el jardín maternal y el jardín de infantes. El primero abarca desde los 45 días hasta los dos años inclusive y el segundo ciclo atiende a niños y niñas entre tres y cinco años.

En el terreno educativo, un dato insoslayable se ha visto reflejado en el reconocimiento del nivel inicial como una unidad pedagógica en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), sancionada en el 2006, resultando el primer escalón del sistema educativo. Como así también, la inclusión de la categoría universalización junto con la de obligatorie-

dad de las salas de 5 años que sancionó por primera vez la Ley Federal de Educación N° 24.195 (LFE) en 1993. Esta última cuestión representa un punto sensible para los docentes de la educación inicial, que todavía produce efectos que tensionan la especificidad de sus propuestas educativas y profundizan debates no saldados aún al interior del campo pedagógico de la educación infantil.

El término obligatoriedad, incluido por primera vez en la LFE, situó un primer debate referido sobre el para quién se prescribe la misma. Si era el Estado el que se ve obligado por ley a garantizar la prestación educativa o, por el contrario, si son las familias las que están obligadas a enviar a los niños y niñas de 5 años al jardín de infantes. Si se curva la vara para un lado u otro, el carácter de las políticas educativas dirigidas a la primera infancia asume sentidos incluso opuestos. (REDONDO, 2012)

Otro de los debates que provocó en su momento la sanción de la obligatoriedad de la sala de 5 años se tradujo en el plano pedagógico en una preocupación por sus efectos. El temor se circunscribió a la posibilidad de que se produjese una “primarización” del nivel inicial. Desde principios de los noventa se acentuó la distancia entre las políticas nacionales y las prácticas educativas instituidas en los jardines de infantes que evidenciaron quiebres significativos al interior del campo. Entre ellos, una polarización entre quienes suscribían y adherían al cambio curricular llevado a cabo por la reforma educativa de los noventa, y quienes se oponían apelando a las tradiciones pedagógicas, entre estas las referidas al papel del juego, que se verían diluidas por los nuevos contenidos. Si bien no existe una corroboración empírica es posible afirmar que, a partir de los noventa, al mismo tiempo que se uniformaron las prácticas educativas del nivel con el cambio curricular, también se acentuó su heterogeneidad. A las propias variaciones de toda construcción curricular, se le sobrepusieron las tensiones propias del desarrollo desigual del nivel inicial a lo largo de su historia.

En la actualidad es probable que estemos frente a un proceso de hibridación de saberes, normativas y prácticas educativas que se diferencian y mezclan de acuerdo a un conjunto de variables, entre ellas los desarrollos curriculares singulares de las jurisdicciones, la historia de la institucionalización de la educación temprana, los niveles de formación, experiencia y sindicalización de los docentes y las representaciones imaginarias sobre los contextos en que se hallan las instituciones.

En el campo de la educación infantil pocas veces se estudia y problematiza la cuestión social y su incidencia en la tarea de la enseñanza. Con frecuencia, los problemas sociales son nombrados bajo enunciados estigmatizantes que no habilitan nuevas estrategias institucionales o lecturas más ricas sobre la experiencia social de los niños y niñas, como así también las de las familias y comunidades. Esta ausencia de una mayor criticidad simplifica la comprensión de los procesos actuales, reduciendo la respuesta a gestos de buena voluntad individuales, más que a acciones colectivas.

El jardín de infantes en la actualidad. Entre múltiples formatos, sentidos y ¿nuevas? institucionalidades

En esta investigación nos proponemos entonces revisar algunas de las problemáticas que atravesaron el campo de la educación inicial en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI en nuestro país y, particularmente, en la región, entre ellas, la creciente incorporación de la mujer en momentos de crisis económica al mundo del trabajo flexible y precarizado, la modificación en la conformación de las estructuras familiares, la creciente marginalidad y fragmentación y sus efectos en el tejido social (WACQUANT, 2001) junto con las transformaciones acaecidas en los espacios urbanos y suburbanos, todo lo cual se tradujo en una demanda por educación a edades cada vez más tempranas producto, entre otros, de la extensión de la obligatoriedad del nivel (a partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206), además del número creciente de instituciones que se ocupan de la niñez y la complejización de las funciones que éstas asumen.

Se ha ido configurando así una “nueva” institucionalidad para la educación inicial que debe ser leída en clave coyuntural. En un intento por delimitar conceptualmente la noción de institucionalidad, March y Olsen (1997) sostienen que el cambio institucional es el resultado de la interacción entre institución y medio ambiente. El argumento central de estos autores es que el ritmo de las transformaciones en el medio ambiente es mucho más rápido de lo que pueden ser las transformaciones de las rutinas organizacionales de las instituciones, lo que da lugar a una constante tensión entre institución y ambiente y obliga a un continuo proceso de adaptación. La

constitución de una “nueva” institucionalidad para el nivel inicial como objeto de estudio significa analizar el ser y el hacer de la educación inicial en una perspectiva histórica, pedagógica y cultural. Significa reconocer su identidad y por lo tanto lo que la diferencia de las otras educaciones, estudiar sus lógicas internas y la racionalidad que las fundamenta en sus relaciones múltiples con el conocimiento, con la economía, con la política, con la sociedad, con el sistema educativo, con las organizaciones, con la normatividad estatal y las estructuras y objetos que la configuran.

Las instituciones constituyen una categoría intermediaria entre los territorios social e individual. Parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos “sujetados” a ellas.

Las instituciones educativas en particular se estructuran en torno a categorías que permiten analizarlas: son las dimensiones del campo institucional. Entendemos por campo como el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado. Un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. A su vez podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas sub-estructuras: las dimensiones. Para nuestro estudio distinguiremos tres, destacando que están estrechamente relacionadas entre sí, puesto que cualquier acción que se tome en una de ellas, tendrá impacto en las otras.

La dimensión operativa-práctica concierne al conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determinando un estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión las cuestiones relativas a la estructura formal: los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios. También deben incluirse los aspectos relativos a la estructura “informal”, es decir al modo en que los actores institucionales “encarnan” las estructuras formales.

Como instituciones del campo social, los establecimientos educativos interaccionan constantemente con el medio, generando acciones que promueven (o no) la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento. Cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno, de modo que debe-

rán diferenciarse aquellas cuestiones que serán responsabilidad del establecimiento escolar de otras que serán abordadas por otras instituciones de la comunidad.

Podríamos pensar, como nexo entre organización y comunidad, el intercambio entre las instituciones en tanto formas organizadas y los sujetos sociales de una comunidad. Si entendemos a ésta, en un sentido amplio, como un conjunto de sujetos que comparten un espacio y una preocupación por encontrar soluciones a problemas sentidos como comunes, las distintas modalidades con las que los sujetos establezcan sus vínculos de pertenencia darían matices a los lazos entre la comunidad y cada establecimiento.

Por su carácter favorecedor u obstaculizador, dos cuestiones claves se imponen al abordar la articulación entre escuela y comunidad: en primer lugar el carácter abierto o cerrado de las organizaciones y de la comunidad y en segundo lugar el tratamiento del concepto de participación.

Todas las instituciones prescriben roles para los sujetos que se desempeñan en ellas. A su vez, los roles son el resultado de una construcción histórica, en la cual la dinámica de la institución y los actores han dejado su huella. En consecuencia, podemos afirmar que los roles prescriptos desde la normativa que regula el sistema educativo se resignifican, además, en cada establecimiento en relación con hitos importantes de su historia. Y de la historia personal y profesional de quienes los desempeñan.

La dimensión normativa-prescriptiva comprende, en una acepción amplia, las cuestiones de gobierno. También los aspectos referidos a los recursos necesarios, disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de la gestión de la institución educativa.

La palabra administración remite, en el imaginario colectivo, a un mundo sometido a los ritos formalistas de los procedimientos “burocráticos”, o a cuestiones relativas a engorrosos cálculos presupuestarios, adquiriendo así una representación sobredimensionada y devaluada. El término debe entenderse como cuidar, regir, proveer lo necesario, aplicar, suministrar, según su acepción latina. Todos estos sentidos hacen que el término administrar este estrecha e indisolublemente vinculado a gobernar, es decir, a conducir una pluralidad de personas.

Toda conducción requiere un aparato que se encargue de procesar la información y los contenidos de las decisiones, y de transformarlos en acciones concretas como proveer o sumi-

nistrar lo necesario. Es decir que para toda conducción la información es un aspecto relevante, debiendo ser la misma significativa y contribuir a la toma de decisiones, permitiendo procesar los conflictos y mediar continuamente en la tensión que provoca la adaptación y asimilación de los intereses individuales y los institucionales. Administrar es entonces prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución o lo que es lo mismo, lo que permite que la institución transite por los caminos que le hemos trazado. A través de la tarea administrativa se procesan las demandas cotidianas.

Desde este ángulo, administrar está lejos de constituir una “mala palabra”. Es cierto que muchos podrían objetar que lo malo no se encuentra en la reconocida necesidad de una administración sino en su estado y procedimientos. Incluso algunos no dejarían de señalar que a veces la administración puede establecer prácticas perversas que desnaturalizan su sentido facilitador original hasta convertirla en un obstáculo.

Por último, la dimensión pedagógico-curricular guarda relación con los fines y objetivos específicos, o razón de ser de una institución educativa en la sociedad. Hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos que denominaremos las prácticas pedagógicas. Estas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento en el marco de la transposición didáctica.

Las prácticas pedagógicas son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los docentes; historias de los alumnos; y un sin fin de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula. Por ello ninguna es igual a otra.

Entre los aspectos significativos a señalar en esta dimensión se encuentran las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados, por señalar sólo algunos más relevantes. Además, incluye aprendizajes, ritos, rutinas, usos y costumbres, prácticas y procedimientos, como actividades necesarias a su mantenimiento.

Toda institución genera en su cotidianeidad una serie de actividades de enseñanza, a veces explícitas, otras implícitas. Estas se vehiculizan a partir del diseño y desarrollo del currículum como vertebrador de la tarea institucional.

Referências

FAUR, E. **El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual.** Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014.

FINOCCHIO, S. El Anuario De Historia De La Educación. Trayectoria, Formato, Temas Y Comunidad. In: GARCÉS, L.; ARATA, N.; AYUSO, M. L. SAHE. **20 La Formación De Una Comunidad Intelectual.** Ciudad Autónoma De Buenos Aires: Sociedad Argentina De Historia De La Educación, 2015. P. 34-40.

MARCH, J; OLSEN, J. **El Redescubrimiento De Las Instituciones: La Base Organizativa De La Política.** México D. F.: Fondo De Cultura Económica, 1997.

MYERS, R. G. Atención Y Desarrollo De La Primera Infancia En Latinoamérica Y El Caribe: Una Revisión De Los Diez Últimos Años Y Una Mirada Hacia El Futuro. **Revista Iberoamericana De Educación**, N. 22, P.17-39, 2000.

RAMOS MARGARIDO, S. Mujeres, Mercado De Trabajo Y Cuidado Infantil En Argentina A Principios Del Siglo XXI. **XXV Congreso De La International Union For The Scientific Study Of Population (IUSSP)**, Tours, Francia, 2005. P. 1-38.

REDONDO, P. Políticas En Debate: La Atención Educativa De La Primera Infancia En La Argentina. **Propuesta Educativa**, V. 1, N. 37, P. 6-16, 2012.

REDONDO, P; ANTELO, E. (Eds.). **Encrucijadas Entre Cuidar Y Educar: Debates Y Experiencias.** Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017.

SÉRIE LEITURAS INFANTIS: ILUSTRAÇÕES PARA A MODELAÇÃO DA INFÂNCIA (1911-1940)

Alessandra Secundo Paulino³

Resumo: No Brasil, no início do século XX, para a construção de um ideal da criança republicana, foi necessário criar diversos dispositivos educacionais que ensinassem pelo deleite, diferenciando-se da repressão e do castigo. Dessa forma, um dos principais objetos usados dentro do ambiente escolar para consolidar o discurso nacional foi o livro didático, e o mais importante deles, o livro de leitura infantil. Para compreender esse discurso de modelação da infância, o presente artigo tem por objetivo analisar as ilustrações da série Leituras Infantis de autoria de Francisco Furtado Mendes Vianna. Tomou-se como fontes a 29^a edição da Cartilha – Leituras Infantis (1931); a 36^a edição da obra Primeiros Passos na Leitura (1940); a 66^a edição Leitura preparatória (1935); a 9^a edição do Primeiro Livro de Leituras Infantis (1911); a 5^a edição do Segundo Livro de Leituras Infantis (1911b) e a 21^a edição do livro Terceiro Livro de Leituras Infantis (1917). A justificativa para a escolha dos livros de leitura dá-se pelo perfil formativo das obras, considerando as categorias de livros didáticos elaboradas por Batista et al (2002). Além das obras citadas foram utilizados escritos publicados na revista educacional carioca A Escola Primaria e as conferências de Francisco Furtado Mendes Vianna presentes na obra Modernas directrizes no ensino primario escola activa do trabalho ou nova (1930). Empregou-se nesta

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

pesquisa o conceito de “infância” apresentado por Kuhlmann e Fernandes (2004); Faria Filho e Fernandes (2007); Gouvêa (2004, 2007) e Pannizzolo e Belo (2016) e a categoria analítica “representação” proposta por Chartier (1990) em diálogo com a História Cultural, a História da Educação, a História da Infância e da Literatura Infantil Escolar no Brasil. Como resultados parciais foi possível identificar que, apesar de terem sido criadas por ilustradores europeus, as ilustrações apresentam uma relação direta com as tramas presentes nos livros de leitura, especificamente aquelas adaptadas ao uso da criança brasileira. Também, identificou-se uma preocupação em especificar as fases da infância no decorrer das obras, sendo elas inicialmente representadas por elementos da natureza e da pureza do imaginário infantil, passando assim para ambientes de maior concentração de personagens e com características da urbe, envolvendo cenas escolares e de iniciação ao trabalho, bem como mudanças de cenários numa mesma trama, possibilitando compreender a complexificação e o crescimento da visão infantil sobre o mundo.

Palavras-chave: Série Leituras Infantis. Ilustração. Infância.

Introdução

Francisco Furtado Mendes Vianna, nasceu em 1876, foi estudante da Escola Normal de São Paulo, um local profícuo para as discussões sobre percepções educacionais, políticas, filosóficas do período. O mesmo ambiente era composto por professores defensores do ideal positivista, inclui-se, dessa forma, o seu tio Godofredo José Furtado, um dos fundadores do *Centro Positivista de São Paulo* e tutor do Francisco Vianna desde os 12 anos, por conta da morte de seus pais em sua tenra idade. Após formar-se na Escola Normal, Francisco Vianna, atuou em escolas do estado de São Paulo, tornou-se professor secundário concursado e diretor interino do *Colégio Culto à Ciência*, inspetor de ensino nos distritos do Distrito Federal e Superintendente Geral do Ensino Elementar e Particular do Departamento de Educação do Distrito Federal nos anos finais de sua vida.

Além da sua atuação como inspetor e superintendente, Francisco Vianna foi autor de diversos artigos educacionais, publicou suas palestras proferidas e ofertou cursos preparatórios para a entrada nas Escolas Normais. Dentre diversos escritos que envolvem poemas, artigos educacionais e palestras destacam-se as suas obras didáticas: *Elementos de trigonometria: Compreendendo a resolução dos triângulos esféricos* (1901); *Leitura preparatória, 1º, 2º, 3º livros de leitura* (1908); *Novo methodo de caligraphia vertical* (1909?); *Cartilha: Leituras Infantis* (1911?); *Considerações geraes sobre a aprendizagem da leitura/cartilhas: leituras infantis* (1912?); *Primeiros passos na leitura* (1915); *Quarto Livro de leituras infantis: apanhados e factos historicos* (1919); *Pequena Historia do Brazil* (1922); *Modernas diretrizes no enzino primario: escola activa do trabalho ou nova* (1930); *Novo methodo de calligrafia americana (inclinada)* (1890?); *Cadernos illustrados* (s.d.); *Novos cadernos de linguagem* (s.d.).

Dessa forma, considerando o percurso profissional de Francisco Furtado Mendes Vianna e a sua posição no campo educacional, o presente artigo⁴ tem por objetivo analisar as ilustrações da série *Leituras Infantis*. Os livros utilizados com suas respectivas edições utilizadas na presente análise foram: a *Série Leituras infantis* (29ª edição da *Cartilha – Leituras Infantis* (1931); a 36ª edição da obra *Primeiros Passos na Leitura* (1940); a 66ª edição *Leitura preparatória* (1935); a 9ª edição do *Primeiro Livro de Leituras Infantis* (1911); a 5ª edição do *Segundo Livro de Leituras Infantis* (1911b) e a 21ª edição do livro *Terceiro Livro de Leituras Infantis* (1917))⁵.

Para definir a função da cartilha, Boto (2004) analisa o contexto de sua origem, como uma das práticas culturais da Idade Moderna utilizada para o ensino da escrita, da leitura e de cálculos. Anteriormente definido como “cartinha”, eram constituídos de abecedários, construções de palavras, pequenos textos com conteúdo de ensino moral, com “excertos de orações ou de salmos, posto que a religiosidade era a marca daquele ensino primário que, pouco a pouco, se constituía” (p. 495). Assim, as “cartinhas” seriam os materiais anteriores ao que atualmente conhecemos como cartilhas. As escolhidas para a análise e que fazem parte da série de leituras do autor foram: *Cartilha: leituras infantis* e *Primeiros passos na leitura*.

⁴ A investigação proposta é uma derivação da dissertação de mestrado “Um mundo de pura manifestação dos sentimentos”: A trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876-1935)”

⁵ As obras escolhidas para a presente pesquisa estão localizadas nos seguintes acervos: Centro de Referência em Educação Mario Covas (CRE), acervo do Centro do Professorado Paulista (CPP) – sob a curadoria da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) –, Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) e a Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo (BLD).

No que concerne às séries de leitura, Oliveira e Souza (2000) as definem pelo conjunto de três até cinco livros, sequenciais (primeiro livro de leitura, segundo livro de leitura, terceiro...). Os conteúdos são divididos por meio de lições, além de apresentarem diferentes grafias e uma extensa quantidade de ilustrações e gravuras. Das obras seriadas, foram escolhidas para o presente trabalho: *Leitura preparatória, Primeiro livro de leituras infantis, Segundo livro de leituras infantis e Terceiro livro de leituras infantis*.

A escolha por analisar a representação de infância a partir dos livros didáticos justificou-se pelo seu alcance discursivo, atingindo não somente aqueles que fazem parte da cultura escolar, mas também a sociedade que a insere:

O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a “mediação” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social (CORRÊA, 2000, p. 19).

Portanto, considerando a característica ímpar das cartilhas e livros de leitura, além da sua magnitude discursiva, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: o exame da bibliografia sobre o objeto investigado, análise das figuras e gravuras (materialidade), e a análise da representação que Francisco Furtado Mendes Vianna tem por infância.

A análise da materialidade das obras entra em conformidade com a concepção de *protocolos de leitura*, pois indicam ou orientam determinadas leituras e concepções defendidas por quem elabora os livros; “a imagem no frontispício, ou na página do título, na obra do texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é um protocolo de leitura, um índice identificador”. (CHARTIER, 1996, p.131) Vale ressaltar que todo o processo de formulação das obras e dos significados e objetivos discursivos e materiais estão além das mãos do autor, mas também das do editor, dos diagramadores, ilustradores e das instituições que regem a publicação desses materiais. No que concerne os indícios presentes nas obras é possível afirmar:

Essa análise inicial também forneceu indícios de quais temáticas e ambientes

aparecem com maior regularidade (espaços rurais ou urbanos, escolar ou doméstico; presença de crianças e adultos ou somente crianças; gênero mais presente: meninos ou meninas, ou ambos; animais como personagens ou somente a presença de humanos). (PAULINO, 2019, p. 23)

Além dos indícios encontrados nas figuras, é necessário fazer a análise de sua *representação*, ou seja, qual é a concepção de infância defendida pelo autor Francisco Vianna em suas obras. Sobre o conceito operacional de representação, é possível destacar:

[...] permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns <<representantes>> (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23)

Dessa forma, identificar a posição social e profissional do autor Francisco Vianna, compreender sua visão acerca dos infantes, as práticas que foram constituídas em suas obras por meio da análise das gravuras, considerando que esses materiais estiveram em processo de mediação de diferentes práticas sociais e por determinadas instituições, como a escola, seus aparatos administrativos e burocráticos, além do contexto político da época.

A análise das fotografias e gravuras presentes nas obras didáticas foram importantes para compreender o contexto social e os papéis sociais de cada sujeito na sociedade (crianças, pais, professores, escola, vestimentas, alimentação, profissões), além de suas práticas culturais, considerando a percepção do autor. Dessa forma, foi realizada uma análise crítica sobre os indícios presentes nas imagens, com a finalidade de captar essas singularidades, por meio da percepção dos elementos como: posição dos indivíduos/personagens nas imagens, vestimentas, ambientação, posição em relação ao texto:

O uso de imagens, em diferentes períodos, como objetos de devoção ou meios de persuasão, de transmitir informação ou de oferecer prazer, permite-lhes testemunhar antigas formas de religião, conhecimento crença, deleite, etc. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas. (BURKE, 2017 p. 24)

Compreendeu-se por meio do prefácio que essas gravuras foram elaboradas e inseridas nas obras para alguma finalidade ideológica, de cunho educativo, político ou religioso. Outro ponto é a origem dessas, logo que, na maioria das gravuras presentes em livros didáticos brasileiros do final do século XIX e início do XX são de origem francesa. O próprio autor assegura no prefácio do *Terceiro Livro de Leituras Infantis* (1917) a utilização dessas representações imagéticas para composição final de sua série:

Procurando corresponder ao favorável acolhimento que esta serie tem merecido, resolvi, de acordo com os seus dignos e esforçados editores, com grande sacrifício de parte a parte, ir illustral-a na Europa, estereotypando-a também, afim de evitar os erros typographicos, tão inconvenientes nos livros escolares infantis. (VIANNA, 1917, p. VI)

A escolha do autor e da editora *Francisco Alves*⁶ em realizarem a produção dos livros fora do Brasil era muito usual, pois de acordo Valdez (2006) “mesmo arcando com o preço do frete transatlântico, o produto europeu era mais barato e de melhor qualidade” (p.209). Dessa maneira, a análise foi de forma cautelosa, considerando a escolha dos editores em utilizá-las e a intencionalidade dos sujeitos na utilização de imagens como complemento ou parte principal das historietas.

Dessa forma, com a finalidade de apresentar as ilustrações e compreender a representação de infância presentes nos livros, o presente artigo está estruturado em dois itens:

o primeiro, “Ilustrações para a modelação da infância: a representação dos infantes na série *Leituras Infantis*”; pretende apresentar a representação de infância defendida pelo autor, bem como mostrar as variações das figuras que compõem a série de leituras do autor Francisco Vianna. Por fim, as considerações acerca do que foi apresentado, levando em consideração possibilidades de pesquisa no âmbito da história da literatura infantil brasileira.

Ilustrações para a modelação da infância: a representação dos infantes na Série *Leituras Infantis*

De acordo com a análise de Hunt (2010) sobre a obra de Nicholas Tucker *What is a child?* (O que é uma criança?), a ideia de criança está intimamente ligada à cultura. Para o autor, existem elementos que definem a fase anterior à da puberdade e a do adulto, como: receptividade cultural, brincadeiras, constrangimentos fisiológicos, formar laços emocionais com pessoas de maior idade, imaturidade sexual, dificuldade de abstração, muita facilidade de percepção imediata e pouca concentração, apesar de se adaptarem com maior facilidade em relação ao adulto, vão agir de forma diferenciada em situações medo, morte, perspectivas, egocentrismos e causalidade, quando são relacionadas com os “estágios de desenvolvimento cognitivo”⁷:

Sendo assim, considera-se a criança como uma fase específica da vida humana que é definida por postulados gerais da “incompletude” das capacidades, essas a serem ensinadas no seu percurso de amadurecimento. Dessa maneira, a presente categoria criança específica o período de vida que a pesquisa toma como referência, considerando o processo de formação do indivíduo que envolve a escola e a família como esferas principais. (PAULINO, 2019, p. 138)

Dessa forma, compreender acerca do “ser criança” está relacionada a lidar com uma

⁶ Para Razzini (2014), a Livraria Francisco Alves, anteriormente chamada de Livraria Clássica de Alves & Companhia, foi fundada no ano de 1854 pelo Português Nicolau Alves, no Rio de Janeiro. Sempre voltada para produções de cunho educacional, tornou-se mais presente no âmbito do ensino primário após o seu sobrinho, Francisco Alves de Oliveira, ter assumido a direção da casa editora. De acordo com Abreu (2010, p. 112), a expansão da casa editora deu-se entre 1894 e 1917, com a inauguração de uma filial na cidade de São Paulo, “dos 264 títulos didáticos lançados nesse período, 72 obras eram de autores que atuavam no ensino público de São Paulo. Entre estes, destacam-se 44 livros de leitura [...]”

⁷ A análise de Hunt (2010) identifica referências aos postulados da psicologia infantil de Jean Piaget, voltadas para hierarquização dos estágios do desenvolvimento cognitivo da criança.

fase específica da idade. Portanto, assuntos e a sua forma de apresentação ao mundo deverão “[...] ter um maior controle, ou seja, sofrer maiores “censuras” temáticas e conter uma simplicidade no conteúdo com o qual os indivíduos nessa fase têm contato” (PAULINO, 2019, p. 138). Portanto, nas obras de Francisco Vianna observa-se um processo de simplificação dos temas abordados nos primeiros livros (*Leitura preparatória, Cartilha: Leituras Infantis; Primeiros passos na leitura*) ocorrendo, assim, uma maior diversidade e complexidade de assuntos decorrente do amadurecimento dessas crianças leitoras, o que caracteriza a seriação dos livros do autor. Sendo assim, considerando a quantidade de anos do ensino primário do período com as crianças representadas nas obras de Francisco Vianna, identifica-se que elas se enquadram na idade entre 7 e 13 anos de idade, caso seja considerado o último ano do ensino primário aos alunos entre 13 e 14 anos.

Compreender o conceito de criança como uma fase psicológica e biológica específica e de menor amadurecimento em comparação à vida adulta, define-se, assim, o termo infância como um constructo social e histórico do “ser criança”. Para Sarmento (2005), são conferidos diferentes lugares sociais com bases normativas e ideológicas sobre o lugar da criança em determinadas sociedade e em momentos diversos:

[...] está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 366)

Essa definição nega a visão abstrata de infância como universal e única, logo que, leva em consideração os fatores como gênero, classe, raça, etnia, instituições e outros estatutos que fornecem diferentes ideais de infância. Portanto, assim como esses fatores

citados, a história é importante para a compreensão sobre as infâncias:

Não existe, a bem dizer, uma infância. Existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa sobrepõem-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz. (FARIA FILHO & FERNANDES, 2007, p. 8)

Quanto à presença de materiais escolares específicos para a infância, a produção de livros didáticos no Brasil sofreu forte expansão no decorrer da segunda metade do século XIX, com livros seguindo os formatos europeus, considerando a vinda de livreiros-editores aos países com suas maquinarias e estilos de produção (BITTENCOURT, 2016). Enquanto alguns livreiros-editores investiram em suas lojas no Brasil, houve também um movimento de autores de obras didáticas em realizar a editoração diretamente em países europeus, dentre esses autores, insere-se Francisco Vianna que passou 6 meses na Europa para realizar a reedição e a impressão de seus livros com fins de obter uma melhor qualidade de material. A escolha de viajar à Europa para produzirem suas obras era algo muito comum, logo que, a melhor qualidade da impressão possibilita a “[...] a inclusão das ilustrações, constituindo outra maneira de criar formas de leitura específicas e estas eram moldadas segundo padrão externo” (p. 121).

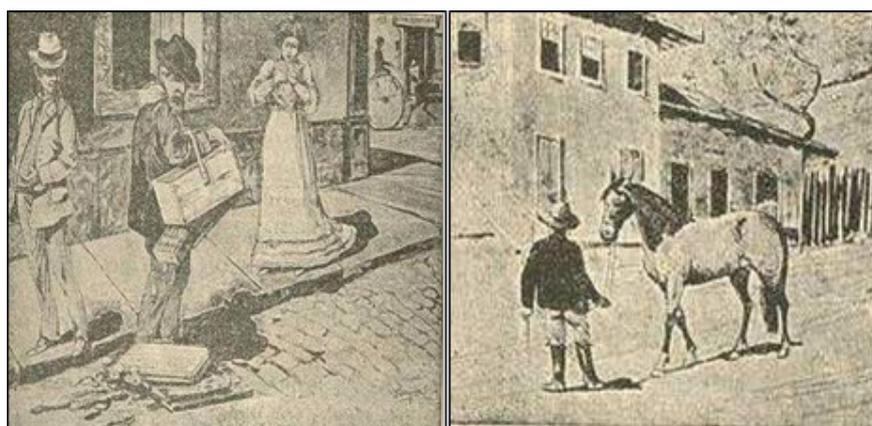
Um atributo presente em todas as obras do autor é a íntima relação entre as fotografias/gravuras com as narrativas propostas, pois estão preocupadas em retratar fielmente ao que está escrito, ou seja, figuras que envolvem o cotidiano infantil, diferenciando-se de narrativas de cunho fantasioso. Na primeira figura, é possível identificar que, no *Primeiro Livro* há uma maior presença de fotografias, porém, no *Segundo Livro* e no *Terceiro Livro* há uma maior quantidade gravuras.

FIGURA 1 | FOTOGRAFIAS DA OBRA “PRIMEIRO LIVRO DE LEITURAS INFANTIS”



Fotografias da 9ª edição do Primeiro Livro de Leituras Infantis (1911a)
Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros – BNM

FIGURA 2 | GRAVURAS DA OBRA “SEGUNDO LIVRO DE LEITURAS INFANTIS”

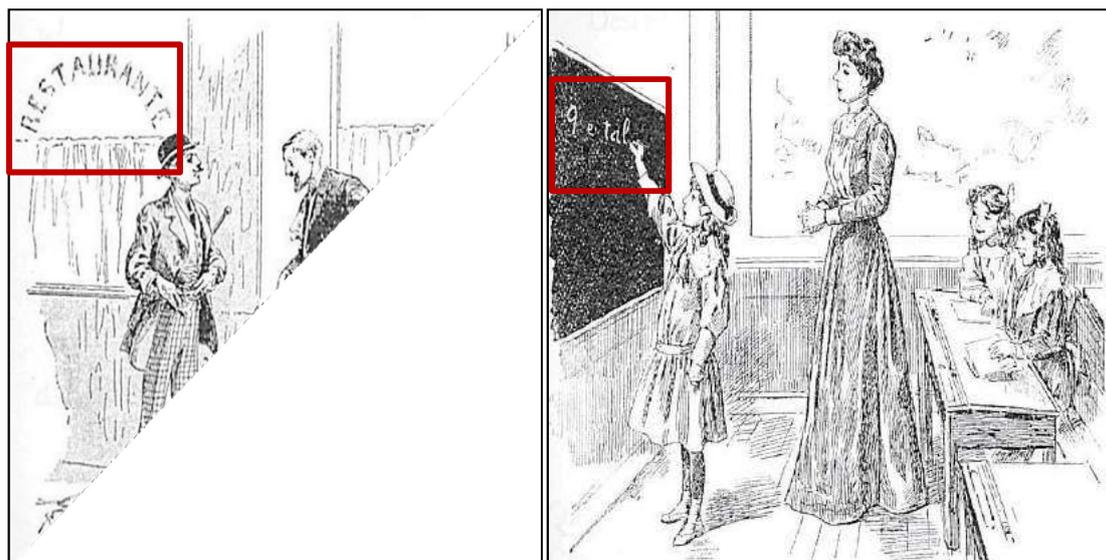


Gravuras da 5ª edição do Segundo Livro de Leituras Infantis (1911b)
Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros – BNM

Apesar da autoria das ilustrações terem referências europeias, existem algumas que apresentam “indícios” de que foram criadas (ou alteradas) especificamente para autores brasileiros, ou criadas a pedido da

casa-editora. Além de uma vestimenta mais característica a um país tropical, constata-se que algumas delas possuem referências diretas à língua portuguesa, enfatizando a necessidade de apresentar um caráter mais nacional.

FIGURA 3 | GRAVURAS DO “TERCEIRO LIVRO DE LEITURAS INFANTIS”



Gravuras da obra Terceiro Livro de Leituras Infantis, 21ª edição publicada em 1917.

Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros – BNM

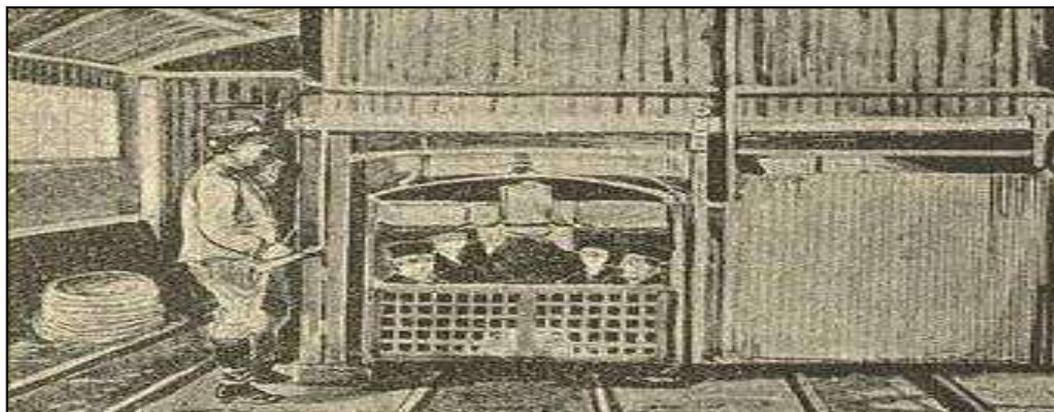
Quanto à ambientação das ilustrações/fotografias, há uma complexificação gradual de lugares que ocorrem as tramas. Nas obras *Cartilhas* e *Primeiros Passos na Leitura* identifica-se com maior regularidade imagens de casas ou áreas abertas e campestres, com personagens estritamente do âmbito familiar e muito poucos personagens desconhecidos, não há narrativas na cidade, ou no ambiente escolar, apesar de ter a menção nos textos das crianças seguindo para a escola.

Na obra *Leitura Preparatória* há uma pequena diversificação de espaços em relação as cartilhas, com narrativas e imagens representando o ambiente familiar nas ruas, tanto no campo quanto na cidade. Também há uma diversificação de personagens, saindo do ambiente familiar com o surgimento de pessoas desconhecidas aos personagens principais. Além das crianças, estão também presentes como personagens principais os animais. Apesar de existir duas narrativas com men-

ções à escola, tanto a historietas quanto as ilustrações não mencionam a rotina escolar ou a inserção direta da criança na escola. No tocante ao trabalho, há algumas ilustrações que já indicam a presença de garotas realizando trabalhos domésticos remunerados.

A partir do *Primeiro Livro de Leituras*, há uma maior diversificação dos personagens, sendo que algumas tramas possuem a presença dos adultos como personagens principais, não como antagonistas ou coadjuvantes das tramas infantis. O ambiente da escola e do trabalho são incorporados diretamente nas tramas e nas ilustrações, comprovando a complexificação das relações sociais que a criança faz parte, ou seja, entre 7 e 8 anos há temas com a presença constante da família e ambientes calmos como a casa e o campo, passando a incorporar nas obras seguintes os tios, os vizinhos, desconhecidos e espaços mais agitados como a escola, a cidade e o ambiente de trabalho, para as obras que atendem as crianças entre 10 e 14 anos de idade.

FIGURA 4 | GRAVURA DO “SEGUNDO LIVRO DE LEITURAS INFANTIS”



Gravuras da 5ª edição do Segundo Livro de Leituras Infantis (1911b)
Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros – BNM

Apesar de existirem ambientes como a escola e o trabalho, que antecipadamente promovem uma preconceção de diminuição das brincadeiras, as tramas que envolvem o brincar perpassam sobre todos os livros da série do autor, tanto individuais quanto em pares ou grupos, ressaltando o ideal que o autor tem sobre a infância, que é uma fase específica que deve ser explorada entre as brincadeiras e as suas rotinas familiares e escolares.

Considerações finais

O início do século XX foi um período profícuo para produção de materiais escolares voltados para a infância, com a finalidade de criar uma percepção das necessidades a determinada fase da vida. Dentre diferentes obras didáticas publicadas, insere-se a série de *Leituras Infantis*, do autor Francisco Furtado Mendes Vianna. A série é composta por uma estrutura de pequenas narrativas, com a presença de imagens para ajudar o aluno na “observação” dos acontecimentos. Retrata-das por meio de assuntos do cotidiano e relacionadas aos assuntos da realidade infantil, as temáticas envolvem relações entre pares, com familiares, com as brincadeiras, com a escola e com o trabalho, mas sempre tendo por base valores morais.

Identificou-se nessas obras que o público-alvo foram crianças que cursavam o ensino primário, ou seja, crianças entre 7 e 14 anos. Entretanto, observou-se nas tramas que também há crianças menores a essa faixa de idade, demonstrando-as como menos maduras em comparação aos maiores no tocante das

percepções sobre o social e sobre o controle dos instintos construtores.

Quanto à sua defesa sobre temáticas voltadas para a infância, foi possível compreender a tentativa do autor em se destacar no campo de obras didáticas. Com gravuras e tramas que representam o cotidiano infantil, com referências aos objetos, brincadeiras, relações com outros indivíduos e vestuários, com a presença do campo ou da cidade.

A presença de gravuras com palavras da língua portuguesa também indica a procura por parte dos editores (ou do autor) em trazer uma concepção de cunho nacional às obras, em um período social e político em que a Pátria é valorizada.

Referências

ABREU, B. **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BITTENCOURT, C. História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação. In: CASTELLANOS, S. L. V; CASTRO, C. A (orgs.). **Livros, Leitura e Leitor: perspectiva histórica**. São Luís: EDUFMA, 2016.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a09v30n3.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

BURKE, P. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora UNFESP, 2017.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **CADERNOS CEDES**, ano XX, nº 52, novembro, 2000. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R. (org.). **Para a compreensão histórica da infância**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

OLIVEIRA, C. R. G. A. de; SOUZA, R. F. de. As faces do livro de leitura. **CADERNOS CEDES**, ano XX, n 25 o 52, novembro/2000. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a03v2052.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

PAULINO, A. S. **Um mundo de pura manifestação dos sentimentos: a trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876-1935)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

RAZZINI, M. de P. G. O poder dos livros de leitura no início do século XX. In: MORTATTI, M. do R. L; FRADE, I. C. A da S. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. Marília: Editora Unesp, 2014.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2017.

VALDEZ, D. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856 – 1891)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Fontes

VIANNA, F. F. M. **Leitura Preparatória**. 66ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935. (Série “Leituras Infantis”).

VIANNA, F. F. M. **Cartilha**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931. (Série “Leituras Infantis”).

VIANNA, F. F. M. **Modernas directrizes no ensino primario: escola activa do trabalho ou nova**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

VIANNA, F. F. M. **Primeiro livro de leituras infantis**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911. (Série “Leituras Infantis”).

VIANNA, F. F. M. **Primeiros Passos na leitura**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940. (Série “Leituras Infantis”).

VIANNA, F. F. M. **Segundo livro de leituras infantis**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911b. (Série “Leituras Infantis”).

VIANNA, F. F. M. **Terceiro livro de leituras infantis**. 21ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917. (Série “Leituras Infantis”).

CONSERVADORISMO DE MANUAIS DIDÁTICOS ESCOLARES NO CONTEXTO DA VULNERABILIDADE INFANTIL

Edmar Moreira Alves⁸

Resumo: Dentre os elementos que constituem e explicam as formações social e cultural da sociedade e do Estado brasileiros, estão perspectivas conservadoras que orientam a elaboração de finalidades educativas escolares. Tais perspectivas entendem crianças e adolescentes em vulnerabilidade como sujeitos históricos marcados pelo estado de exceção e incidem na elaboração de finalidades educativas a partir desse ponto de vista. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo identificar concepções historiográficas conservadoras de finalidades educativas escolares e investigar como elas são aplicadas no manual didático *O ensino prático de Aritmética*, de Otto Bucle, de 1924. A necessidade de atuar na superação de formas de violência multifatoriais que atingem a infância e a adolescência em estado de vulnerabilidade justificam a relevância deste estudo. Para contextualizar esta pesquisa, recorreu-se ao aporte histórico e bibliográfico de autores como Bitencourt (1993), Soares (1996), Mu Nakata (1997) e Batista (1998), que abordam a história inicial do livro didático no Brasil. O recorte espaço-temporal escolhido foi: áreas coloniais da região Sul do Brasil a partir da Nova República. As instituições estudadas: escolas teuto-brasileiras. A discussão realizada no artigo se ampara também no resultado de um estudo de caso realizado ao longo do 2º semestre de 2019 dentro do PPGE da PUC Goiás. O estudo con-

⁸ Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás.

sistiu na aplicação de questionários a líderes comunitários religiosos, cujo tema foi a formulação de finalidades educativas escolares diante de interesses ideológicos, políticos e culturais e sua relação com a elaboração de políticas educacionais e com o uso do livro didático por crianças e adolescentes. Ao final da discussão, foi possível concluir que: a) a narrativa de integração à população local e aos processos sociais que perpassaram a escola teuto-brasileira simbolizam representações coletivas da sociedade brasileira em suas diferentes mentalidades, valores, expressões, concretizações simbólicas, práticas e representações; b) o manual didático *O ensino prático de Aritmética* (1924), de Otto Büchler, não foi apenas um simples espelho da realidade, mas proporcionou caminhos ao implementar finalidades educativas direcionadas às novas gerações; c) essas finalidades refletem interesses conservadores hegemônicos, sustentados por organizações internacionais de cunho neoliberal; d) existe uma forte relação entre as intencionalidades dessas organizações e as confissões religiosas; e) as narrativas presentes nos manuais didáticos incidem sobre a conceituação das finalidades educativas do sistema escolar e a formulação de valores em relação à educação religiosa nas escolas.

Palavras-chave: Conservadorismo. Finalidades Educativas. Manual Didático. Vulnerabilidade Infantil.

Introdução

A imprensa pedagógica, em especial os manuais didáticos, foram longamente usados como veículos de continuidades e descontinuidades para circulação de ideias. Essas concepções, segundo aponta Chartier (1990), traduziram valores e comportamentos morais, amparados por um viés religioso, que o Estado Republicano e as escolas comunitárias teuto-brasileiras desejavam transmitir a partir da Nova República Brasileira. Sobre o assunto, Monarcha (2009, p. 16) afirma que as “vozes dos sujeitos da época pedem para serem ouvidas e meditadas”.

Nas instituições de produção de conhecimento, principalmente na educação pública, ora o neoliberalismo é considerado um amortizador do conservadorismo, ora os dois termos são tomados como sinônimos. O conservadorismo tem uma trajetória histórica de proposta teórico-política própria, que adquire características particulares de acordo

com a formação social da qual emerge. Esse sistema costuma associar-se também à ideologia de mercado capitalista, que envolve desde a defesa da mercantilização até o combate ao avanço dos direitos humanos.

A matriz ideológica do conservadorismo tem, reconhecidamente, sua gênese no pensamento de Edmund Burke (1729-1797) e na tradição fundada por ele, cujas ideias conferem conteúdo às várias expressões do conservadorismo no cotidiano. Outros autores como Joseph de Maistre (1753-1821), Klemens Von Metternich (1773-1859), Benjamim Disraeli (1804-1881) e Alexis de Tocqueville (1805-1859) trataram igualmente dessa concepção. A propósito de seu surgimento, Ferreira e Botelho (2010, p. 11-12) situam o conservadorismo como um movimento de retomada de valores desencadeado por transformações sociais do século XVIII:

O pensamento conservador surge e se desenvolve no contexto da moderna sociedade de classes, marcado por seu dinamismo, por suas múltiplas e sucessivas transições; como função dessa sociedade, não é um sistema fechado e pronto, mas sim um modo de pensar em contínuo processo de desenvolvimento [...] Estruturado como reação ao Iluminismo e às grandes transformações impostas pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, o conservadorismo valoriza formas de vida e de organização social passadas, cujas raízes se situam na Idade Média.

Essa concepção reverbera na formação de finalidades educativas ao longo do século seguinte. Moll Neto (2010) apresenta uma corrente formada por neoconservadores, por ele chamada *finalidades educativas neoconservadoras religiosas e morais*, que cresceu na década de 1970. O que esse autor denomina *neoconservador* é tratado por Apple (2003) como finalidades educativas *populistas autoritárias*. Tais concepções serão expostas a seguir.

As finalidades educativas, conforme o pensamento de Lenoir *et al.* (2016), são definidas como princípios que indicam a orientação geral da filosofia, das concepções e dos valores que fundamentam a organização do sistema educativo, expressando ideais sobre os quais uma sociedade é consolidada. Segundo os autores, as finalidades educativas orientam os processos educacionais e condicionam as ações do presente e futuro dos sistemas escolares. Os autores também distinguem as noções de *objetivos e funções escolares*, referindo objetivos a resultados precisos e verificáveis, para os quais

ações programadas e coerentes são requeridas, e funções às finalidades atribuídas a instituições sociais. No caso da instituição escolar, essas funções dizem respeito a papéis de diversos tipos que lhes são atribuídos e pelos quais ela se responsabiliza, daí a relevância do estudo das finalidades educativas escolares:

[...] as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam, assim como as modalidades esperadas nos planos empíricos e operacionais dentro das práticas de ensino-aprendizagem. (LENOIR *et al.*, 2016, p. 2)

Evangelista e Shiroma (2006) sinalizam a significativa influência dos organismos internacionais na definição de finalidades educativas. Esses organismos privilegiam determinados propósitos (em detrimento de outros), como justiça, equidade, coesão, inclusão e responsabilidade social, introduzindo nas políticas educativas e sociais um viés aparentemente humanitário, mas que, na verdade, expressa uma dimensão economicista. As autoras apontam, ainda, a lógica das políticas de alívio à pobreza instituídas por essas organizações, cuja intencionalidade é minimizar os efeitos deletérios da competição no mercado globalizado:

A pobreza adquiriu uma nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial difundiu seu informe em 1990, no qual se alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do discurso mais abundante dos pobres, o trabalho. O melhor caminho aventado para aumentar tal recurso era o investimento em educação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 5)

Libâneo (2019, p. 12) chama a atenção para a estreita relação entre finalidades educativas escolares e políticas educacionais, argumentando:

A discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. A definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores.

É realçada, assim, a intencionalidade das políticas educacionais que, atualmente, filiam-se a interesses econômicos e mercadológicos de determinados grupos sociais (SAVIANI, 1997) – posição afim a estudos recentes levados a efeito no Estado de Goiás, que mostraram como o poder público estabelece finalidades educativas para as escolas em correspondência com intenções institucionais.

O manual didático *O Ensino Prático de Aritmética*⁹, de autoria de Otto Büchler¹⁰, foi escrito originalmente em língua alemã para ser utilizado nas escolas teuto-brasileiras. O primeiro caderno, de um total de quatro, é o objeto deste estudo. Formado por 65 páginas, aborda as quatro operações básicas, seriadas por numerais de 1 a 100. A editora Verlag Rotermund & Co tinha como proprietário o Sr. Rotermund, pastor da igreja luterana e editor geral da igreja reformada do sul do país no século XIX. De 1917 a 1938, a editora providenciou a elaboração do livro didático em português, com distribuição gratuita a todos os professores.

O estudo desse manual faz parte da linha de pesquisa *História e Historiografia da Educação Brasileira* e, como tal, rege-se pela ciência da História, que busca descobrir o que do passado compõe o presente. Assim,

⁹ O *Ensino Prático de Aritmética* (no original: *Praktische Rechenschule in vier Heften für deutsche Schulen in Brasilien*) consiste em quatro cadernos elaborados para as escolas alemãs no Brasil. O manual foi doado pelo historiador do Conestado Nilson Thomé ao Museu Histórico e Antropológico do qual é diretor. Foi utilizado no final da década de 1920 em uma escola comunitária de Barro, Erechim, atualmente Gaurama (RS), pelo professor Nilo Henrique Thomé e, na década de 1930, em Videira (SC), quando o professor se transferiu para o Vale do Rio do Peixe. Deixou de ser utilizado quando ocorreu a nacionalização compulsória do ensino em 1938. O professor Nilo Henrique Thomé, natural de Montenegro (RS), nasceu em 1918, filho de pai e mãe alemães.

¹⁰ Otto Büchler foi um agente cultural germânico que fez circular, por meio dos livros didáticos editados no Brasil e de artigos publicados na revista pedagógica intitulada *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul*, ideias sobre o ensino da matemática oriunda da Europa. Foi fomentador dos princípios do método intuitivo sobre o ensino da matemática.

procura-se compreender como podemos relacionar o conteúdo e a forma do manual em questão a aspectos históricos e, especificamente, ao ensino contemporâneo, sabendo mediá-los com os momentos diferenciados da produção da vida material.

Elegemos uma época: a Nova República. Um lugar: áreas coloniais da região sul. Uma instituição: escolas teuto-brasileiras¹¹. A demarcação temporal de 1889 a 1933 não deve ser entendida com rigidez, uma vez que os antecedentes editoriais e o uso dos manuais didáticos pelas escolas teuto-brasileiras precisam ser considerados inseridos em um processo lento, que envolveu mais de trinta de anos. Investigaremos vozes do passado, daqueles que nos ajudaram a entender melhor essa história.

Atendendo à orientação social das famílias, o manual dispunha do ensino das operações básicas em sintonia com as circunstâncias concretas da vida das aldeias e vilas. A preocupação do ensino se centrava em partir da realidade do aluno e formar um indivíduo com capacidade de atuar diante das exigências da sociedade. Assim, o aluno poderia, por exemplo, construir o significado do número natural, com base em sua experiência e utilizar os dedos da mão, os minutos de caminhada de casa à escola, o número de colegas na sala etc, para embasar seus estudos teóricos.

Por vezes, os editores procuravam cumprir funções sociais ao fazer uso da coleção do manual didático de aritmética da editora mencionada. A escola teuto-brasileira, igualmente, fazia uso da coleção do manual didático com o propósito de manter as crianças inseridas na prática moral e religiosa, promovendo reflexões sobre atitudes simbólicas e ideológicas. Em 1924, ao ser publicada a 6ª edição do manual com cinco mil unidades, havia 850 escolas comunitárias teuto-brasileiras; delas, 348 eram católicas, 390 evangélicas e 112 mistas. Em 1933, ano da última edição, havia 1.041 escolas. Em 1938, ao se iniciar o processo de nacionalização compulsória do ensino, existiam 1.580 escolas comunitárias.

Essas escolas quase sempre adotavam personagens associados ao universo infantil e à imaginação das crianças, aliados a ensinamentos bíblicos transcritos e interpretados de acordo com os princípios morais protes-

tantes, visando modelar comportamentos dos pequenos leitores e de seus familiares. Segundo Chartier e Hébrad (1990), os professores anunciavam-se voluntários e porta-vozes de uma doutrina e as modificavam à sua maneira. Os instrumentos ideológicos doutrinários que empregavam foram aplicados também ao livro didático utilizado em sala de aula na forma de práticas escolares. Uma das muitas determinações sociais significativas do manual tem sua origem na inspiração pedagógica exercida pelos professores teuto-brasileiros e professores brasileiros quando foi feita a tradução do material para o português, reelaborando-o, especificamente com as sugestões e críticas manifestas nos encontros municipais e regionais das Assembleias de Professores Teuto-brasileiros.

Nesse contexto, a questão escolar e curricular foi estruturada pelas igrejas como assunto de interesse comum. Essa dinâmica de interações comunitárias tinha por objetivo a defesa da religião contra o liberalismo e nacionalismo dos Brummer e do influente jornalista Koseritz¹² e, posteriormente, contra o Estado, que defendia o ensino público e laico.

Percebe-se que o manual pretendia seguir os progressos dos tempos novos e empenhava-se em utilizar um método que fosse prático e prazeroso, a fim de ensinar as operações de cálculo para o cidadão de forma simples e como devia ser (BÜCHLER, 1918, prefácio da 1ª ed). O fim das escolas de língua alemã, decretado em 1938, e o fim da vida do manual, marcaram o início da volta do ensino tradicional nas escolas comunitárias, fundamentado no método de perguntas e respostas.

Os embates que levaram ao fim das escolas refletem a configuração social brasileira do início do século XIX. Conforme apontou o naturalista francês Auguste Saint-Hilaire, ao tratar das diferentes demarcações nacionalistas no Estado — trabalhadores, partidos políticos, grupos revolucionários no Império, na República, no Estado Novo e na Ditadura —, nesse período, existia um país chamado Brasil, mas não era possível notar a presença de brasileiros.

Os atritos entre luso e teuto-brasileiros já vinham acontecendo há muito tempo, em disputas por território e hegemonia política. Com a declaração de guerra entre o Bra-

¹¹ A expressão escola teuto-brasileira é utilizada quando faz referência a instituições escolares, surgidas nas zonas de colonização alemã onde o uso do idioma germânico era predominante. Comumente, essas escolas eram chamadas de escolas alemãs. Nesta tese, ambos os termos serão utilizados indistintamente.

¹² Carlos Von Koseritz (7 de junho de 1830 — Porto Alegre, 30 de maio de 1890) foi um professor, folclorista, empresário, político, jornalista e escritor teuto-brasileiro. Considerado versátil, erudito e ativo jornalista do século XIX no estado do Rio Grande do Sul, exerceu larga influência em sua época.

sil e a Alemanha, ocorreu uma intensa propaganda ideológica na imprensa catarinense e de lideranças políticas e intelectuais da época, que concebiam a diversidade étnica, cultural e lingüística dos teuto-brasileiros como traição à pátria, além de os considerarem quinta coluna, estabelecendo uma relação imediata entre eles e o partido nazista.

A análise da produção acadêmica que trata da vulnerabilidade infantil no Brasil permite por um lado identificar lacunas e desdobramentos de temas já consolidados e, por outro, a tendência de desenvolvimento de novos temas. Nos primeiros estudos de Azevedo e Guerra (1987), Prado e Oliveira (1981), Santos (2008) e Lorezi (1985), verifica-se forte teor de denúncia, em alguns casos vinculados ao movimento feminista na sua vertente de luta contra a violência infantil, como em Bitencourt (1993), Soares (1996), Munakata (1997) e Batista (1998).

Em uma direção distinta, os trabalhos de Campos (1984), abordam os desdobramentos da vulnerabilidade infantil na força de trabalho entre famílias agricultoras. Já Ribeiro (1982) e Paulilo (1987) retratam como a relação entre a escolarização e o trabalho infantil no meio rural alteram as concepções da criança/infância no âmbito da família e do trabalho familiar.

Em termos nacionais, os tempos novos referem-se às inovações das práticas escolares por meio de livros didáticos, que exigiam um ensino ativo e se tornavam instrumentos eficientes para atender a muitos alunos em sala unidocente. As escolas comunitárias confessionais haviam avançado na produção de manuais, na capacitação docente e na expansão escolar.

Na concepção de Magalhães (1993, p. 132), a influência ideológica e sistemática viria da *Verein für das Deutschtum im Ausland* – Liga da Germanidade no Exterior –, que:

auxiliava às (sic) escolas particulares de língua alemã, preparava as crianças e os jovens para o pangermanismo do futuro. Financiava construções, doava equipamentos e livros didáticos e enviava professores formados na Alemanha para se integrarem no quadro docente. Sob o lema “*Gedenke, dass du ein Deutscher bist*” – “Lembra-te que és um alemão” – patrocinava ainda os estudos de alguns teuto-brasileiros no seu país.

A partir dessas publicações, surgiu a preocupação brasileira quanto aos efeitos simbólicos daquilo que Romero (1906), no

início do século, chama de *perigo alemão*, isto é, a separação dos três estados do sul do Brasil com o apoio da Alemanha.

A nacionalização do ensino foi um fato marcante na educação brasileira, principalmente para as escolas teuto-brasileiras; muitas escolas foram fechadas e outras precisaram se adaptar a uma nova legislação. Várias disciplinas foram objeto de adaptações da lei, as aulas não poderiam mais ser ministradas no idioma nativo dos professores, assim como livros didáticos escritos em idioma estrangeiro não foram mais permitidos.

Dentre as diversas ações nacionalistas na história brasileira, destaca-se o aparelhamento do sistema educacional, norteado por princípios de renovação pedagógica, reestruturação técnica e administrativa das Secretarias de Educação dos Estados, a expansão da rede escolar e a racionalização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, as finalidades educacionais escolares nacionalistas foram mediadas por ações preventivas e repressivas.

Schaden (1963) distingue três das múltiplas formas dessa instituição escolar. Em primeiro lugar, identifica escolas alemãs propriamente ditas, surgidas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; em segundo lugar, escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica, e, por fim, escolas mantidas por congregações religiosas.

A campanha de nacionalização das escolas étnicas do sul do país, sobretudo nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul é destacada por Kreutz (2011) como ferramenta em disputa de afirmação identitária por meio do ensino das línguas de origem dos imigrantes e, ao mesmo tempo, como alvo privilegiado das políticas de nacionalização educacional por meio do ensino da língua portuguesa nas escolas coloniais comunitárias das comunidades étnicas alemã, italiana, polonesa, japonesa e judaica do Rio Grande do Sul.

Para os nacionalistas, a consciência nacional foi exacerbada em alguns segmentos políticos, gerando ou conduzindo à pretensa pureza de raças inferiores, que necessitariam ser civilizadas. A visão etnocentrista de povos civilizados, e, portanto, superiores, e povos não-civilizados, inferiores, também vigorava na Alemanha, apesar da tardia unificação e da impossibilidade de se ter lançado à colonização. Os negros e índios eram considerados raças inferiores e primitivas por não preservarem sua cultura ou apresentarem uma cultura não suficientemente desenvolvida quando considerada sob uma perspectiva eurocêntrica.

A nacionalização do ensino foi, então, um marco e uma ruptura nas escolas dos imigrantes alemães. Cada escola reagiu à sua maneira, tanto que algumas foram fechadas e outras conseguiram se adaptar, mas não sem resistência, colocando em ação um conjunto de táticas que se opõem às estratégias de governo. (CERTEAU, 2014)

Ao analisar o manual de Otto Büchler, buscou-se destacar as funções sociais de práticas comuns baseadas não em hipóteses, em ideias que a história se repete. A produção da vida material, ao se alterar historicamente quanto aos modos de produção, reorganiza também os métodos de ensino. Com base nisso, buscou-se investigar o que do passado está contido no presente.

Ao final da discussão, foi possível concluir que: a) a narrativa de integração à população local e aos processos sociais que perpassaram a escola teuto-brasileira simbolizam representações coletivas da sociedade brasileira em suas diferentes mentalidades, valores, expressões, concretizações simbólicas, práticas e representações; b) manual didático *O ensino prático de Aritmética* (1924), de Otto Büchler, não foi apenas um simples espelho da realidade, mas proporcionou caminhos ao implementar finalidades educativas direcionadas às novas gerações; c) essas finalidades refletem interesses conservadores hegemônicos sustentados por organizações internacionais de cunho neoliberal; d) existe uma forte relação entre as intencionalidades dessas organizações e as confissões religiosas; e) as narrativas presentes nos manuais didáticos incidem sobre a conceitualização das finalidades educativas do sistema escolar e a formulação de valores em relação à educação religiosa nas escolas.

Por fim, foi delineada a narrativa de integração à população local e aos processos sociais que perpassaram a escola teuto-brasileira como um conjunto de representações coletivas de uma sociedade em suas diferentes mentalidades, valores, expressões, concretizações simbólicas, práticas e representações. Para isso, evocou-se o pensamento de Burke (2010) a fim de discutir a adaptação, aculturação ou assimilação desses imigrantes ao novo ambiente. Na concepção da abordagem histórica cultural, estabelecendo a compressão das práticas que constroem o mundo como representação, recorremos a Chartier (1990).

Segundo Castanho (2006), a história da educação seguirá sempre preocupada com o estudo no tempo e no espaço do fenômeno educativo. Percebemos que a cultura escolar brasileira jamais poderá ser estudada sem a análise precisa das relações de cada período de

sua história, em sua conjuntura contemporânea, principalmente considerando as culturas religiosa, política e popular.

Já Pinto (2014) considera que a constituição de uma disciplina é permeada por momentos de estabilidade e transformação, seja por impacto de reformas educacionais, de reorganização curricular, de alteração do público, seja por mudanças de métodos e valores carregados de ideologias. Entende-se a partir desta pesquisa que o manual didático *O ensino prático de Aritmética* destaca-se como continuidade e descontinuidade entre o nacionalismo e as escolas comunitárias teuto-brasileiras e aparece carregado de linguagens simbólicas e ideológicas.

Como produto de distintas negociações entre os grupos que trabalharam em sua reelaboração, o manual estudado não é resultado de um processo abstrato, a-histórico e objetivo, mas se originou a partir de opiniões, alianças, conflitos e compromissos que geraram efeitos individuais, escolares e sociais. Afirmamos com isso que o manual é produto de distintas negociações entre os grupos intervenientes. Não é resultado de um processo abstrato, a-histórico e objetivo, mas se originou a partir de opiniões, alianças, conflitos e compromissos que geraram efeitos individuais, escolares e sociais.

O simbolismo moral, ético e piedoso, por meio da linguagem, recai sobre fatos rotineiros, orientando comportamentos culturais, que norteiam ações sociais. Certo é que as crenças e os desejos profanos podem e devem ser vistos como discursos intencionais que se relacionam com o sociocultural.

Conclui-se que a linguagem ideológica moral, ética e piedosa não é falsa; ela carrega significados com características das expressões sagradas e tem direção dupla, ou seja, caminha do campo sociocultural para o enunciado, e do enunciado para a cosmovisão pessoal. A ciência constrói “modelos de”, já as finalidades educativas religiosas constroem “modelos para” que são fornecidos através da linguagem cotidiana, favorecendo a cosmovisão, de modo que as esferas da vida pessoal, familiar, comunitária, moral e política se entrelaçam.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BUCHLER, O. **Arithmetica**. Prática em quatro partes. Traduzido por Homero Dias Cardozo. 3 ed. São Leopoldo e Cruz Alta: Editores Rotermund & Co., 1918.
- BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.
- CAMPOS, L. S. Pentecostalismo e Protestantismo “Histórico” no Brasil: um século de conflitos, assimilação e mudanças. **Horizonte – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 9, n. 22, p. 504-533, 24 out. 2011.
- CASANOVA, J. **Genealogías de la secularización**. Barcelona: Anthropos, 2012.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. v.1.
- CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: ... **A história cultural: entre práticas e representações**. Algés: Difel, 1990.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.
- KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Cortez, n. 15, 2011.
- KREUTZ, L. **Material Didático e Currículo na Escola Teuto-brasileira**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.
- LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires. In: LENOIR, Y. et al. (org.). **Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Quebec: Saint-Lambert: Groupéditions Editeurs, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. Anais do **Encontro de didática e Prática de Ensino (EDIPE)**. Goiânia: Editora da UFG, 2019.
- MOLL NETO, R. **Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988)**. 2010. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 30, 2012.
- SANTOS, A. V. dos. O Estado Novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 65-84, dez. 2008.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHADEN, E. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In.: I COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, 1, 1963, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1966. P. 65-77.
- THOMÉ, N. **Primeira História da Educação Escolar na Região do Contestado**. Caçador: Fundação Universidade de Contestado, 2002.
- WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. 2 ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

INSTRUMENTOS DA ESCRITA E A (CON) FORMAÇÃO DA INFÂNCIA PAULISTANA (1870-1920)

Eduardo Bezerra de Souza¹³

Resumo: A pesquisa tem como objeto de estudo a cultura material escolar e o processo de escolarização da infância em São Paulo, no final do século XIX e início do século XX. O recorte temporal compreende o período de instalação dos grupos escolares que introduz por meio da materialidade o projeto de modernização da escola primária paulistana. Neste contexto, a escola vai incorporando um modelo de racionalização pedagógica, marcada pelo ensino seriado, classes homogêneas, adoção do método de ensino intuitivo, distribuição do tempo e prescrições para o ensino da leitura e da escrita. O objetivo é investigar em que medida os instrumentos utilizados no gesto de escrever como a caixa de areia, a pedra de ardósia, a pena, a tinta, o lápis, entre outros materiais contribuíram na (con)formação de uma concepção de infância paulistana no recorte adotado. O estudo, de caráter explicativo e orientação analítico-descritiva, sustenta-se nos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes sobre a história da cultura material escolar na cidade de São Paulo. As fontes com base nas quais se pretende construir o objeto de estudo compõem-se de acervo documental do âmbito escolar, legislação, requerimentos, pareceres do governo provincial, relatórios de Inspetores gerais da Instrução Pública, inventários escolares, notas fiscais de compra e im-

¹³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

portação, catálogos e almanaques de fábricas de materiais escolares, propagandas de jornais, em especial, o impresso “A Província de São Paulo”, listas de almoxarifados e objetos fotografados, documentos localizados no acervo do APESP- Arquivo Público do Estado de São Paulo e nos arquivos digitais da Biblioteca Digital Nacional e do Centro de Referência em Educação Mario Covas. Utilizam-se três categorias para o exercício analítico destas fontes: a primeira é a categoria de infância. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998) a infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem. Como segunda categoria utiliza-se instrumentos da escrita. Segundo Frade (2014) os instrumentos da escrita são os objetos que constituem gestos e modos de escrever de cada tempo, dispositivos que deixam marcas inscritas em determinados materiais ou suportes. Como terceira categoria utiliza-se cultura escolar, entendida na concepção de Julia (2001), como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. Como conclusão preliminar foi possível identificar que a materialidade para o ensino da escrita configurou importante elemento de conformação do campo disciplinar da escola a partir da homogeneização dos processos para o ensino da escrita nas escolas primárias paulistanas nos anos finais do século XIX e anos iniciais do século XX.

Palavras-chave: Cultura Material Escolar. Escolarização. Instrumentos da Escrita. São Paulo.

Introdução

A escola era bem organizada. César Motta, Caetano de Campos, Miss Brown, norte americana que vivera alguns anos no Rio Janeiro, tinham modernizado o ensino. Os professores amavam a tarefa. Ensinava-se bem. “Cartilhas das mães”, de Arnaldo Barreto, o qual dirigia, com título de inspetor, a sessão masculina. As sílabas da cartilha eram impressas a vermelho e preto, para destacar: O I-vo, a a-ve vo-ou? Vo-ou. Vo-vó viu? Viu. Vo-vó viu? E-va viu. Vi-va vo-vó. Pautinhos do tamanho de meios-palitos, para aprendizado de somas e subtrações. Cartões em cores variadas, de formas triangulares, poligonais para geometria. Pequenos cubos, cones, pirâmides, cilindros de madeira para geometria no espaço. Cartões de cortes longitudinais paralelos e fitas estreitas

de papel de côr, lustroso para tecer sobre os cartões, como nos tapetes dos índios americanos e nos ornatos mouros e egípcios. Quando dava o cansaço, dez minutos de cântico em aula. Novos estudos. Novo cansaço, os meninos faziam marcha ritmada, em torno da sala, ao som de palmas da professora, ou com música de piano. No próximo descanso, ginástica ritmada, dos braços (Jorge AMERICANO, São Paulo naquele tempo I, p. 21-22).

O trecho acima, extraído da obra do advogado e promotor público, Jorge Americano, *São Paulo naquele tempo (1895-1915)*, refere-se a aspectos de uma escola em São Paulo no final do século XIX. Nesta obra, o autor registra lembranças de sua infância em crônicas que fazem recordar a São Paulo no tempo de quem viveu a atmosfera de um dia qualquer entre os anos de 1895 e 1915. O relato resgata a história de uma infância, em meio a tantas outras infâncias que configuraram o cenário paulista no limiar do século XIX.

Conforme sinaliza, Demartini (2001), ao considerar o contexto da cidade de São Paulo no século XIX, não se pode, pois, falar de uma infância genérica, pois

[..] as infâncias foram muitas: as das crianças de famílias ricas, filhas de fazendeiros, as das crianças filhas de funcionários, profissionais liberais, comerciantes das cidades; as das crianças filhas de imigrantes, operários ou trabalhadores rurais; as das crianças filhas de famílias negras recém-saídas da escravidão; as das crianças filhas de pequenos produtores rurais: os caipiras, caboclos, sitiantes etc. Origens diversas, experiências distintas, histórias que remetem a questões também diferentes, especialmente no tocante à educação (DEMARTINI, 2001, p. 124).

Este estudo se situa no contexto apresentado pela autora, palco das profundas transformações das primeiras décadas da República e privilegia o espaço social, econômico e político da província de São Paulo, polo industrial em crescente expansão e desenvolvimento. Neste espaço em que se inaugura a fábrica, vemos entrar em cena, outra história, “a história da infância, percebida através de três discursos: industrial, operário e médico”. (OSTETTO, 1990, p. 93)

É a partir deste contexto socioespacial que este trabalho busca discutir o lugar da infância, considerando a concepção de criança e infância como noções historicamente construídas e que vem mudando ao longo

do tempo. Neste trabalho nos interessa, mais especificamente, refletir sobre a infância paulista no final do século XIX, período em que se dá a difusão mundial da escola moderna, a obrigatoriedade e expansão da escola primária, bem como a visibilidade das primeiras práticas escolares de ensino e em consequência, a necessidade de um olhar diferenciado para a criança. O artigo persegue o objetivo de refletir em que medida as práticas do ensino da escrita e os utensílios usados no gesto de escrever contribuíram na (con)formação de uma concepção de infância paulistana.

Interligadas ao objetivo apresentado, algumas questões norteiam este trabalho: Como se desenvolveu a trajetória histórica para a concepção de infância na modernidade? Em que se constituía o modelo escolar representado pela escola primária em São Paulo no final do século XIX e início do século XX? Que relações podemos estabelecer entre o ensino da escrita e a infância no período adotado?

Para responder a esses questionamentos, partiu-se do debate intelectual e acadêmico sobre a infância; optou-se por vistoriar um conjunto de fontes primárias como legislação, inventários escolares e o periódico “A Província de São Paulo”, documentos localizados no acervo do APESP- Arquivo Público do Estado de São Paulo e nos arquivos digitais da Biblioteca Digital Nacional e do Centro de Referência em Educação Mario Covas.

Para o exercício analítico das fontes, utilizou-se a categoria de infância, que para Kuhlmann Jr. (1998) corresponde a um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis que o definem. Como segunda categoria utilizou-se instrumentos da escrita que para Frade (2014) se definem como os objetos que constituem gestos e modos de escrever de cada tempo, dispositivos que deixam marcas inscritas em determinados materiais ou suportes. Na terceira categoria utilizou-se cultura escolar, entendida na concepção de Julia (2001), como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar.

A construção do conceito de infância: uma abordagem histórica

As percepções sociais sobre criança e infância sofreram modificações consideráveis ao longo da História. No mundo ocidental, este percurso nos permite verificar uma série de divergências conceituais que

contribuíram para delinear diferentes visões do que é a infância e qual foi o lugar ocupado pela criança ao longo dos diferentes períodos e contextos históricos.

Uma das principais referências que temos sobre este tema é o historiador francês Philippe Ariès (1986), cuja produção *História social da criança e da família*, considerada uma obra seminal na história da infância, reinou como referência solitária para a história da infância ocidental. Nesta obra Ariès (1986), procura através de uma pesquisa iconográfica traçar um percurso da história social da criança no continente europeu e sustenta que até a Idade Média, haveria uma ausência da representação da vida das crianças em documentos e fontes de registros oficiais.

Em sua análise, Ariès (1986, p. 10) constata a fragilidade da criança e sua completa desvalorização, afirmando que “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. Ao esboçar um perfil das características da infância a partir do século XII, o autor aponta que a transmissão dos valores e os modos de socialização da criança não eram asseguradas nem controladas pela família. A educação da criança foi durante séculos relegada à simples observação, ela aprendia graças à sua convivência com os adultos, aprendia as coisas que devia saber fazendo junto com os adultos, tão logo atingisse sua independência era inserida no mundo do trabalho.

Por consequência, a criança não passava pelos estágios da juventude que diferenciavam as etapas da vida, era considerada um ser frágil e instável, quando não precisava mais do apoio interino da mãe ou da ama, era lançada ao mundo, muitas vezes ficando à própria sorte, em caso de morte, logo seria substituída por outra criança.

Esse panorama leva o autor a afirmar que ao longo da Idade Média a infância não existiu, sendo uma invenção da Modernidade. Para Ariès (1986) as transformações econômicas, sociais e culturais da época moderna modificaram as relações sociais impondo novos costumes, um novo modelo de civilidade, o que teria propiciado o surgimento de um sentimento de infância, uma preocupação com a educação moral, social e pedagógica da criança.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 21), a construção da infância proposta por Ariès (1986), não considerava as fontes históricas das camadas mais populares. Por isso, para o autor, o conceito de infância proposto por Ariès (1986), tratou-se de uma infân-

cia de “percepção generalizante e linear”. Sua pesquisa teria centrado esforços em analisar a iconografia e objetos de uma classe média alta francesa, apoiando-se em fontes de famílias abastadas, burguesas e aristocráticas.

Os estudos de Kuhlmann Jr. (1998), nos revelam que é impossível precisar um tempo e espaço para a construção de um conceito de infância. Contudo, assevera que a história da infância é construída pelos adultos e este processo vai sendo construído e modificado *pari passu* às transformações políticas, sociais, econômicas e culturais das diferentes sociedades. Desta forma, depreende-se que a história da infância é percebida em épocas e contextos diferentes, com percepções diversas do que é a infância. Com o surgimento da idade moderna, proliferam-se as discussões sobre a infância evidenciando um discurso preocupado com a formação ofertada às crianças e pautado nos princípios da modernidade, civilização e progresso.

Segundo Gouvêa (2007), “a relação entre a escola e a criança é fruto de um longo processo histórico, no decorrer do qual esta foi sendo apreendida como sujeito preferencial da ação escolar e a escola como espaço natural da infância”. Para a autora, é na Modernidade que a escola se evidencia como espaço privilegiado de formação de um indivíduo civilizado, “ambos elementos (criança e escola) redefiniram-se a partir de tal relação. A escola moderna (re)inventa a criança e vice-versa”. (GOUVÊA, 2007, p. 122)

Sob esta ótica, a civilização escolarizada só foi possível à medida que a escola criou práticas educativas diferenciadas, objetivando, conforme ressaltam Vidal e Gvirtz (1998), um distanciamento das práticas domésticas, ou seja, gestando um próprio do escolar não encontrável na esfera familiar ou religiosa. Para as autoras algumas estratégias foram mobilizadas na produção desse próprio: a constituição de um corpo de especialistas, a dissociação do tempo escolar do tempo comunal, a construção de espaços específicos à prática educativa, a proliferação de materiais escolares e a produção de disciplinas escolares.

Seguindo os rastros desses autores é a partir do século XIX, em consonância ao crescimento urbano e industrial, que surgem alguns aspectos determinantes para a construção da infância no Brasil, entre eles a apropriação dos conceitos de civilidade e progresso e principalmente o processo de escolarização, consubstanciado na difusão de uma escola que correspondesse ao ideal de modernidade da época. Para Ostetto (1990),

se a partir do Império, a infância assume relevância, através de cuidados dirigidos aos infantes das elites, a partir da República, o fenômeno se generaliza através da preocupação com as classes desfavorecidas,

Assistimos, assim, uma inversão: no Império a atenção era voltada para a prole da elite – futuros dirigentes; na República, que brota, ao romper-se a escravidão e se vislumbrar o trabalho livre, a atenção é voltada para a prole dos trabalhadores, súditos das novas relações sociais de produção. (OSTETTO, 1990, p. 94)

Neste cenário, a instrução popular passou a ser condição necessária para a formação de um cidadão que correspondesse aos anseios dos governantes. A educação foi considerada instrumento de capacitação, responsável pelas transformações sociais que levariam o país ao progresso. Diante deste contexto, parafraseando (Schueler, 1999, p. 34), a escola surge como estratégia de uma elite republicana, que viu na instituição educativa o “lugar social de educação da infância” e na instrução popular o dispositivo responsável pela “missão-cívico-patriótica de formação das novas gerações”. (SOUZA, 2009, p. 15)

Para discutir a história da infância em São Paulo do século XIX e anos iniciais do século XX é preciso considerar as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que afetaram o campo educacional e deflagaram a preocupação dos republicanos em promover a educação popular. O texto apresentado no início deste trabalho em que Jorge Americano (1957) rememora sua infância, contribui para evidenciar os aspectos de uma cultura escolar, a configuração do espaço, a distribuição do tempo, os programas de ensino, as disciplinas e as atividades de rotina que eram realizadas na escola. Para além disso, o conjunto de atividades e ordenamentos explicitados pelo autor, nos convida a refletir sobre a representação da infância, bem como quais foram as permanências, rupturas e transformações ocorridas no processo de constituição e consolidação da infância em São Paulo.

Por ocasião dos debates do projeto de lei em torna da instrução pública, em 1892, Gabriel Prestes, fez publicar no jornal *O Estado de São Paulo*, uma série de artigos sobre o ensino público, destacando os pressupostos da reforma e a concepção sobre o ensino primário. Segundo o representante do magistério:

Não há dúvida que precisamos de promo-

ver o rápido povoamento do Estado, mas se não quisermos perde completamente todos os estímulos do patriotismo, tornando-nos em um agrupamento sem aspirações, amorfo, é, indispensável, darmos um impulso vigoroso ao ensino primário, fazendo-o ganhar todo o terreno perdido e preparando-nos para a realização do destino que as nossas condições materiais nos garantem; é preciso que, como Garfield, vejamos a escola como único meio de evitar a ruína da República, e que baseados nesse pensamento sigamos os exemplos dos povos que melhor souberam compreender essa verdade (PRESTES, G. O ESTADO DE SÃO PAULO, 12.5.1892).

Sob esta ótica, os republicanos paulistas intencionaram absorver os elementos de modernização educacional em circulação em diversos países da Europa e dos Estados Unidos. Neste contexto, o Estado de São Paulo assumiu o pioneirismo de um sistema de ensino, graduado, compreendendo múltiplas salas de aula e professores, reforma de métodos de ensino e formação de seu corpo docente. A Escola Normal da Praça e seu jardim de infância tornaram-se cenários da concretização de uma educação inovadora. Calcada nos pilares da formação de professores e na adoção do método de ensino intuitivo, a Escola Normal instaurou uma série de práticas simbólicas que, “no universo escolar, tornaram-se uma expressão do imaginário sociopolítico da República” (SOUZA, 1998, p. 241). Além de ritos e rituais, conferências pedagógicas, ensino seriado, graduado, laico e intuitivo, a instituição equipou-se com um profuso material didático adequado às exigências da “moderna pedagogia” que se queria disseminar.

A excelência do aparelho escolar paulista era atribuída à organização dos serviços de instrução prestados. Monarcha (2018) cita que parte da inovação escolar foi atribuída aos princípios que configuravam um ensino que:

Deveria ser intuitivo, para desenvolver na criança a faculdade de observação, habituando-a a pensar por si; incitar o desenvolvimento gradual e harmônico das faculdades infantis, em harmonia com a “marcha do espírito humano”, isto é, da síntese à síntese; relevar na aprendizagem, as dimensões biológicas, fisiológicas e psicológicas do sujeito escolar; formar professores de acordo com modelos cognitivísticos científicos. (MONARCHA, 1999, p. 123)

Assim, emerge uma nova configuração de infância, alicerçada na racionalidade científica e em saberes teóricos- metodológicos modernos. Nessa perspectiva, a escola republicana no Estado de São Paulo, nasceu como

o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o progresso segundo. (CARVALHO, 2003, p. 23)

Posteriormente, resultado da reunião de algumas escolas isoladas, os grupos escolares implantados em 1893, no estado de São Paulo, consolidaram uma nova organização administrativa e pedagógica da escola primária. A esse respeito Souza (1998, p. 16), lembra que a implantação desses grupos na província se deu em um contexto de divulgação dos valores republicanos, em que “os grupos escolares se tornaram símbolos”, verdadeiros templos que deveriam representar novas concepções alicerçadas nas ideias de modernidade, progresso e cientificismo. Para a autora os educadores do final do século XIX reatualizaram no Brasil, a valorização mítica da escola celebrada na Revolução Francesa. Tratou-se de uma infância institucionalizada, onde a criança passou a ter contato com um novo contexto social e cultural, sendo protagonista de um novo padrão de infância almejado para prepará-la ao exercício do trabalho, ao amor à pátria e à construção da nação brasileira.

O ensino da escrita e a (con)formação da infância paulistana

Percebe-se que na modernidade houve um grande investimento nos estudos sobre como melhor formar a criança, essas preocupações expandiram-se na sociedade e adentraram os ambientes educativos. Em face desta contingência, a educação primária em São Paulo, alicerçada na pedagogia científica moderna, foi delimitando um espaço próprio, um modelo de ensino, dotando-se de uma identidade diferenciada no conjunto de outras instituições sociais.

A escola, paulatinamente, foi configurando uma estrutura própria e começou a emergir do seio desta instituição uma cultura escolar, tal como propõe Julia (2001, p. 10) “um conjunto de normas que definem co-

nhcimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Objetivada na organização dos currículos e programas, na distribuição e planejamento do tempo e do espaço, na seleção dos conteúdos a serem ministrados e na preocupação da formação moral da criança, a cultura escolar da escola primária em São Paulo no século XIX, nos permite inferir uma série de variantes que contribuíram para traçar o perfil de infância e educação que se queria para as crianças. Não menos importante foi o processo de racionalização das práticas escolares, dentre eles, destacam-se as prescrições para o ensino da escrita, condizentes com os preceitos higienistas introduzidos no final do século XIX.

Além de orientar a reorganização do espaço da escola, o discurso higienista prescrevia um reordenamento das práticas pedagógicas, isto incluía a caligrafia norte americana ou inclinada como a mais adequada no ensino das primeiras letras.

Os exercícios de caligrafia acompanham as lições de leitura; assim, os alunos começarão, desde o primeiro dia de aula, a copiar letras, palavras e pequenas sentenças. Ao professor incumbe observar e corrigir a posição dos dedos e do corpo. No primeiro ano os exercícios serão feitos, no primeiro semestre, nas ardósias e, no segundo, no papel, com lápis. Do segundo ano em diante, serão usados os cadernos, cujo tipo principal de letra seja a norte-americana, completando-se este ano com o ensino de letras de fantasia. (DECRETO 1217, de 19/04/1904)

Entretanto, “apesar de “elegante, graciosa e pessoal”, este tipo de letra, era criticada, porque percebida como a causa para os problemas de miopia e escoliose encontrados nos/as escolares”. (VIDAL, 1998, 126)

Com a reforma da Instrução Primária em Minas Gerais indicava-se a “caligrafia vertical”, ou “redonda”, por considerá-la não somente mais higiênica, como também mais adequada aos “tempos modernos”. (VIDAL e GVIRTZ, 1998)

As prescrições para a escrita estendiam-se também aos instrumentos de escrita que segundo Frade (2014, p. 1) são “aqueles objetos que constituem gestos e modos de escrever de cada tempo – ou seja, dispositivos que deixam marcas inscritas em determinados materiais ou suportes”.

Em relação a esses utensílios, Barra (2016, p. 176), indica que nas escolas paulistas nas décadas de 50, 60, 70 do século XIX, “nota-se a permanência de “penas de ave”, o aparecimento de “pena de aço”, a permanência de “lápiz de pedra” e o aparecimento de “lápiz de pau”. No que se refere ao ato de escrever, o uso desses instrumentos pressupôs uma série de regras quanto à posição correta do aluno, da ardósia e posteriormente do papel, a como segurar o lápis, ao tamanho correto das mesas, bancos e carteiras etc.

Observou-se que as prescrições para o ensino da escrita, fundamentavam-se na incorporação dos avanços no campo da Higiene e relacionavam-se com a nova ordem social emergente. Segundo Faria Filho (1998), o novo modelo caligráfico, ao ser apresentado como “rápido, econômico e higiênico”, tornava a letra mais homogênea e adaptada aos padrões da modernidade. O modelo de letra vertical era o único capaz de preparar o aluno para o exercício da escrita eficiente e legível, tão necessário ao trabalho no comércio e na indústria. (FARIA FILHO, 1998, p. 54)

No conjunto de prescrições para o ensino da escrita, observou-se a intenção de produzir um corpo escolarizado, trabalhado e modelado pelas práticas escolares. Neste cenário, o campo da higiene emergiu como mecanismo na formação do novo cidadão na perspectiva da civilidade e modernidade rumo ao discurso de ordem e progresso. Ainda segundo Faria Filho (2001), o ensino da escrita contribuiu para educar e transformar a “corporeidade da criança” em “corporeidade do aluno”, o que implicava educar a postura, demarcar e controlar claramente os gestos, criar condições para um escrever saudável e higiênico. Enquanto prescrevia-se sobre a forma ideal de posicionar-se diante do papel e de movimentar mãos e dedos, produzia-se um corpo escolarizado. O discurso médico higienista fazia alusão a organização das escolas e dos corpos e a orientava a seguir os preceitos higiênicos no espaço escolar.

Considerações finais

As discussões tecidas neste trabalho reforçam a compreensão de que as infâncias são socialmente percebidas, concebidas de diversas formas e historicamente construídas em conformidade aos períodos históricos em que se estabelecem.

No contexto de implantação da escola primária em São Paulo entre o final do século XIX e anos iniciais do século XX foram difundidas estratégias de intervenção por meio das

quais procurou-se definir um modelo de escola primária, calcado nos cânones da racionalidade científica e alicerçado sobre os propósitos de correção, prevenção e disciplinarização do corpo infantil. O ensino da escrita assumiu importante papel pois, o modelo adotado, além de indicar a postura correta para os exercícios de escrita, procurou inscrever o corpo infantil em um universo escolar em que as práticas pedagógicas deveriam ser redefinidas com base nos princípios de uma cultura da higiene.

O ensino da escrita revelou os caminhos trilhados pela educação em São Paulo no período adotado em busca da modernidade, da civilização e do progresso, perpetuando uma concepção de infância voltada para formação intelectual, física e moral da criança.

Referências

- AMERICANO, J. **São Paulo naquele tempo (1895-1915)**. São Paulo: Editora Saraiva, 1957.
- ARIÊS, P. **História social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARRA, V. L. da. **Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola pública paulista do século XIX**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.
- CARVALHO, M. M. C. de. **A Escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, São Paulo: USF, 2003.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do século XX. In: MONARCHA, C. (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores associados, 2001. cap. 4. p. 121-156.
- FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, 2000. p.19-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2021.
- FARIA FILHO, L. M. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 29-46.
- FRADE, I. C. A. S. Instrumentos de escrita. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, v. 1, p. 151-152.
- GOUVÊA, M. C. S. de. (2007). A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. **Revista Educação Em Questão**, 28(14). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4467>. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MONARCHA, C. **Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: UNICAMP, 1999.
- OSTETTO, L. E. Da rua à fábrica: a condição infantil na república. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 91-125, jan. 1990. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9120/8462>. Acesso em: 22 abr. 2021. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.
- SOUZA, R. F. **Alicerces da Pátria: História da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- SCHUELER, A. F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-01881999000100004. Acesso em: 18 abr. 2021.
- VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). **Rev. Bras. de Edu.**, São Paulo, v. 8, p. 13-30, 1998. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_o8.pdf. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- VIDAL, D. G. Da caligrafia a escrita: experiências escolanivistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação, São Paulo**, USP v.24, n.1, jan./jun. 1998, p. 126-140. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59618>. Acesso em: 18 de abr. 2021.

AS PROPAGANDAS PARA A INFÂNCIA EM *VIDA INFANTIL* (1950)

Mariana Elena Pinheiro
dos Santos de Souza¹⁴
Michele Ribeiro de Carvalho¹⁵

Resumo: Este estudo tem por objetivo identificar e analisar propagandas que circularam, no ano de 1950, nas páginas da revista *Vida Infantil*, destacando as potências observáveis neste ano de publicação. Neste sentido, parece potente focalizar a propaganda dos brinquedos ingleses MOBO, anunciados pela extinta loja de departamentos Mesbla, sob o sugestivo título “Para jardim de infância”. Trata-se de uma expansão de análise anterior, cuja pesquisa recaiu nas propagandas da revista nos anos de 1947, 1948 e 1949. A relevância deste trabalho consiste no fato de se observar o teor das propagandas presentes em uma revista voltada para o público infantil, de meados do século XX, cujas principais perguntas motivadoras são: qual(is) tipo(s) de propaganda circulou(aram) em *Vida Infantil*, em 1950? Qual a relação entre a revista e o produto/serviço anunciado? Como eram o formato, as cores e as letras utilizadas nas propagandas? Por qual motivo os editores da revista consideraram adequado incluir uma propaganda de mobiliário infantil em uma revista destinada às crianças? Para além destas perguntas, também cabe problematizar o tipo de público leitor esperado pela equipe editorial da revista, uma vez que ao se descobrir os anúncios, se pode revelar, igualmente, o público esperado para consumir, não só a revista, como também o(s) pro-

¹⁴ Doutoranda em Educação pelo Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

¹⁵ Doutoranda em Educação pelo Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

duto(s)/serviço(s) propagandeado(s). Assim, entende-se que as propagandas são elementos potentes no que concerne à apresentação de indícios (GINZBURG, 1976) do público consumidor e do período analisado, o que justifica o recorte desta pesquisa. Do mesmo modo, o mobiliário destinado às crianças é entendido não apenas como um produto da atividade industrial, mas também como um artefato construído socialmente por meio de diferentes saberes (ALCÂNTARA, 2014) com finalidades específicas. No que concerne à metodologia, salienta-se a pesquisa e a composição de um acervo pessoal das autoras, cuja Seção de Periódicos, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), se constituiu como o principal espaço de pesquisa. Por fim, importa destacar que as contribuições de Bakhtin (2014), Chartier (2011), Ginzburg (1976) e Khulmann Jr. (2015) compõem o arcabouço teórico deste estudo.

Palavras-chave: Propagandas. Revistas. *Vida Infantil*.

Introdução

Este estudo consiste em uma expansão de análise anterior cuja pesquisa recaiu nas propagandas da revista *Vida Infantil* nos anos de 1947, 1948 e 1949. Agora, nosso objetivo é identificar e analisar propagandas que circularam, no ano de 1950, nas páginas da revista, destacando as potências observáveis neste ano de publicação. No que concerne à metodologia, salienta-se a pesquisa e a composição de um acervo pessoal das autoras, cuja Seção de Periódicos, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), se constituiu como o principal espaço de pesquisa, por ter sob sua guarda quase todos os números de *Vida Infantil* desde 1947 a, pelo menos, 1951.

Para o alcance de nosso objetivo, alguns questionamentos emergem, tais como: qual(is) tipo(s) de propaganda circulou(aram) em *Vida Infantil*, em 1950? Qual a relação entre a revista e o produto/serviço anunciado? Como eram o formato, as cores e as letras utilizadas nas propagandas? Para além destas perguntas, também cabe problematizar o tipo de público leitor esperado pela equipe editorial da revista, uma vez que ao se descobrir os anúncios, se pode revelar, igualmente, o público esperado para consumir, não só a revista, como também o(s) produto(s)/serviço(s) propagandeado(s). Assim, entende-se que as propagandas são elementos potentes no que concerne à apresenta-

ção de indícios (GINZBURG, 1976) do público consumidor e do período analisado, o que justifica o recorte desta pesquisa.

Dentre as variadas propagandas localizadas na revista *Vida Infantil*, parece potente focalizar a propaganda dos brinquedos ingleses MOBO, anunciados pela extinta loja de departamentos Mesbla, sob o sugestivo título “Para jardim de infância”. Novos questionamentos surgem frente a essa propaganda tão peculiar em uma revista destinada ao público-leitor infantil: por qual motivo mobiliários para jardins de infância são divulgados em uma revista voltada para as crianças? Por que os editores da revista consideraram adequado incluir uma propaganda de mobiliário infantil em uma revista destinada às crianças? Seria essa uma pista sobre possíveis intenções escolares de seus editores?

Neste estudo, o mobiliário destinado às crianças é entendido não apenas como um produto da atividade industrial, mas também como um artefato construído socialmente por meio de diferentes saberes (ALCÂNTARA, 2014), com finalidades específicas. A partir das questões apresentadas, propomos a organização deste trabalho em duas seções: a primeira intitulada “A revista *Vida Infantil* e suas propagandas”, cujo objetivo é o de analisar a revista *Vida Infantil* e parte das propagandas por ela veiculadas, com especial enfoque no ano de 1950; e a segunda, intitulada “Os mobiliários para jardim de infância em *Vida Infantil* (1950)”, por meio da qual buscamos refletir sobre a propaganda dos brinquedos MOBO, utilizados em jardins de infância, e o motivo que levou aos editores da revista a publicizar tais brinquedos no periódico, inicialmente destinado às crianças.

Por fim, destacamos as contribuições de Bakhtin (2014), Chartier (2011) e Ginzburg (1976) no processo de análise e escrita desse artigo. Ademais, a pesquisa de Santos (2018) colabora no que concerne à análise de propagandas para crianças em revista, assim como Brites e Nunes (2012). Espera-se, assim, contribuir com o campo da História da Educação, da Infância e das propagandas para o público infantil.

A revista *Vida Infantil* e suas propagandas

Vida Infantil foi uma revista publicada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, no âmbito do Distrito Federal, à época, durante os anos de 1947 a 1960. A Sociedade Gráfica Vida Doméstica foi fundada em 1920,

por Jesus Gonçalves Fidalgo, e ficava responsável, também, pela edição de outras duas revistas: *Vida Doméstica*¹⁶ (1920-1963) e *Vida Juvenil*¹⁷ (1949-1959). Nota-se, assim, o esforço da editora de segmentar seus públicos (HALLEWELL, 1985) e, portanto, estar presente na vida de, pelo menos, três grupos sociais: o infantil, o juvenil e o feminino.

Souza (2019) indica que o periódico em análise seguia um padrão discursivo e editorial em relação ao seu público ao focalizar as variadas seções voltadas para o exercício e o reforço de conteúdos escolares, com vistas ao aprimoramento da instrução da criança. Por isso, as representações observáveis na revista podem não abarcar a totalidade de seu público, mas representam parte do grupo que se buscava atingir, o que indicia (GINZBURG, 1976), também, a razão das propagandas veiculadas.

O investimento que se fazia em torno do público infantil, ilustrado pelo crescimento de produções direcionadas às crianças, de modo específico, pode ser explicado pelas “mudanças sociais em curso na passagem do século XIX para o XX”, as quais apontavam “para uma modernização da sociedade que, entre outras consequências, iria conferir posição de maior relevo às crianças” (ROSA, 2002, p. 46). Nesse sentido, *Vida Infantil* se mostra como uma das produções sociais fruto desse olhar generoso, mas não livre de interesses, em relação às crianças, vistas, já desde o início do século, como “o futuro da nação” e que, por isso, deveriam ser bem orientados no período da vida de maior relevância: a infância.

Desde os primeiros números de *Vida Infantil*, o projeto ideológico da revista já se faz presente, seja explícita ou implicitamente. Segundo Bakhtin (2014), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [de modo que] (...) a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (p. 36). Assim, a relação estabelecida entre autor-leitor se dava estritamente entre a palavra e pelas imagens, referenciadas por Chartier (2011) como os elementos tipológicos, os quais também possuem intencionalidades. Uma das evidências do projeto formador de *Vida Infantil* pode ser identificada em

uma nota da editora que foi publicada em 2 de janeiro de 1948, a qual já apresentava o lema da revista de modo bastante claro: o de divertir, educar e instruir a petizada consumidora.

Como se nota, os objetivos dos editores da revista se fazem bastante claros, o que facilita o consumo por parte do público, uma vez que se trata de uma revista que circulava nas bancas e o usuário deveria despende de certa quantia para consumir o produto. Ainda nesse sentido, salienta-se que a revista tinha o preço inicial de Cr\$2,00 (dois cruzeiros), aumentando para Cr\$3,00 (três cruzeiros) em janeiro de 1951, que, de acordo com os editores, se devia à “grande alta sofrida pelo papel”.

Segundo Souza (2019), é impossível fazer a conversão desses Cr\$2,00 para a moeda atual, mas é possível comparar com o valor do salário mínimo na localidade de produção: em 1947, o salário mínimo no Distrito Federal era 4 de Cr\$380,00¹⁸. Assim, não se pode afirmar que o consumo de *Vida Infantil* era possível a toda as camadas sociais, uma vez que não se pode ter certeza que um trabalhador que recebia um salário mínimo investiria parte do seu salário para consumir a revista. Contudo, o preço dela nos ajuda a pensar o tipo de propaganda que poderia ser veiculada. Seriam propagandas para famílias de maior ou menor poder aquisitivo? De que maneira é possível associar o nível econômico e social do público leitor com as propagandas encontradas no periódico? É a partir destas e outras perguntas que buscamos compreender algumas das propagandas da revista.

De maneira geral, *Vida Infantil* possuía entre 50 e 70 folhas e apresentava muitas regularidades: no verso da capa localizava-se a coluna *História do Brasil para Crianças*¹⁹; em seguida, havia o expediente da revista, constando o nome dos editores e dos profissionais envolvidos na publicação e, em geral, apresentava, também, algumas informações de conteúdo escolar para os leitores, sob a forma da seção *As crianças precisam saber*²⁰. Ao longo da revista eram apresentados contos, histórias em quadrinhos e outras seções recreativas e educativas.

¹⁶ *Vida Doméstica* foi uma revista brasileira que circulou mensalmente (posteriormente, quinzenal e semanalmente), cuja sede se localizava no Rio de Janeiro e era voltada para o público feminino. Circulou no país entre 1920 e 1963. Mais informações, conferir em Santos (2011).

¹⁷ As pesquisas acerca de *Vida Juvenil* se encontram em fase inicial. Trata-se da pesquisa desenvolvida por Souza em seu curso de doutoramento. É possível afirmar, contudo, que era editada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica, circulou mensalmente entre 1949 e 1959, e era voltada para adolescentes e jovens de ambos os sexos.

¹⁸ Fonte dos dados: Anuário Estatístico do Brasil – 1950. Ano XI. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.

¹⁹ A respeito da coluna em destaque, conferir Souza (2019), Carvalho & Souza (2019) e Pacheco & Souza (2020).

²⁰ A respeito dessa coluna, conferir Souza (2020).

Para além das regularidades em relação à composição da revista, era possível localizar, também, propagandas em todas as edições examinadas. Em pesquisa anterior, foi possível observar propagandas diversas no periódico, como anúncio de *Vida Doméstica*, voltada ao público feminino, produtos de papelaria e associação de clubes de leitura para crianças e jovens. Nesse sentido, cabe pensarmos a presença de tantas propagandas no âmbito de uma revista infantil, propagandas que, como visto, não se direcionavam especificamente a este público. Destarte, Brites e Nunes (2012) defendem que:

Por publicidade infantil entendemos não apenas aquela destinada exclusivamente à criança-consumidora, mas também àquela dirigida à adultos-pais, ou tutores, ou responsáveis, aos profissionais e técnicos envolvidos com a atenção à infância. Todos estes, consumidores e “difusores” dos produtos e serviços direta ou indiretamente indicados ou relacionados à suprir ou criar necessidades infantis ou dos adultos em suas relações e trabalho com crianças (p. 87).

Assim, a variedade de propagandas em *Vida Infantil* pode ser justificada pelo desejo de atingir a um público diverso, inclusive os adultos capazes de comprar, efetivamente, os produtos anunciados na revista para a criança. É a partir deste olhar que buscamos compreender as propagandas no material, com especial ênfase em uma: a de brinquedos ingleses, anunciada pela MOBO, na edição de julho de 1950. Passemos, assim, ao próximo tópico deste artigo.

Os mobiliários para jardim de infância em *Vida Infantil* (1950)

As propagandas possuíam diferentes objetivos em *Vida Infantil*, a de não só fomentar o desejo por parte da criança, como também a de atingir o público adulto, consumidor direto e indireto do material. Outrossim, podemos compreender a propaganda a seguir como uma forma de ratificar os objetivos propostos pela revista: a de educar e instruir seu público de maneira integral, isto é, desde as colunas até as propagandas. Observe:



FIG. 1 · Propaganda de Vida Doméstica. Ano III, no 33, jul/1950. Depositário: FBN

A propaganda dos brinquedos ingleses MOBO²¹, anunciados pela extinta loja de departamentos Mesbla²², nas páginas da revista *Vida Infantil*, sob o sugestivo título “Para jardim de infância”, chama a atenção para os mobiliários escolares pensados para crianças pequenas, público-alvo desses espaços de educação. Salienta-se, ainda, que as propagandas relativas à Mesbla eram uma permanência no âmbito da revista – com frequência podia se encontrar anúncios de produtos e serviços da referida empresa.

A década de 1950, em destaque nesse estudo, vivenciou uma busca da sociedade pelo desenvolvimento e pela “modernidade”, que se reflete também no campo educacional, que, por sua vez, procurou incorporar metodologias de ensino que se ligam a uma perspectiva pedagógica de formação do sujeito. O mobiliário escolar não fica de fora dessa “modernização” e é nesse nicho que a propaganda dos brinquedos MOBO parece se incluir.

Uma visada sobre a propaganda dos brinquedos nos revela um carrossel que pode ser utilizado por duas crianças, um balanço para crianças maiores e mesas cujo tampo são também quadros-negros, em que as crianças podem desenhar à vontade com giz. Não haveria obstáculos para a aquisição de tais brinquedos por famílias que desejassem oferecer opções de brincadeiras e passatempos para suas crianças, mas a propaganda indica logo no topo da página, dentro de uma fita ladeada pelo rosto de um menino à direita e uma menina à esquerda, que se tratava de brinquedos “Para jardim de infância”. Somente na linha abaixo é informado que são os “Brinquedos ingleses MOBO”, inclusive transformando as letras “O” da palavra MOBO em carinhas felizes e risonhas, em um apelo para demonstrar a felicidade das crianças que pudessem brincar em tais equipamentos.

O espaço da página reservado à propaganda é repleto de representações de instrumentos musicais, e entre eles os brinquedos, ou mobiliários, visto que a mesa com tampo de quadro-negro, uma “interessante mesinha de dupla finalidade”, de um lado é para a criança se divertir desenhando com giz enquanto vê as letras do nosso “alfabeto e números até 10”,

e de outro é uma mesa para refeições, feita em “esmaltado de fácil lavagem”. O outro brinquedo/mobiliário indicado é um carrossel, um “divertido brinquedo, para 2 crianças... fabricado de aço esmaltado que lhe assegura uma enorme resistência”. O último brinquedo/mobiliário é o balanço, na propaganda utilizado por uma menina, que seria “novo modelo empolgante e seguro para crianças mais crescidas”. De acordo com o fabricante, sua “construção é sólida em aço tubular esmaltado”, que conferiria maior durabilidade e resistência.

Considerando os textos da propaganda, a preocupação com a durabilidade do produto parecia ser grande, assim como nos parece ser grande a intenção de mostrar os mesmos como peças que iriam interessar a meninos e meninas, que seriam os usuários finais dos produtos, mas que não possuíam poder de compra. Dessa forma, o anúncio era endereçado aos adultos, responsáveis pelas crianças leitoras do periódico *Vida Infantil* e, no caso da propaganda dos brinquedos MOBO, também aos responsáveis pelas instituições escolares que poderiam adquirir tais equipamentos para a configuração do espaço destinado à educação das crianças pequenas, fossem esses espaços públicos, privados ou mantidos por empresas, caso em que atenderiam os filhos de suas trabalhadoras. Este endereçamento pode ser ratificado, ainda, ao observar o canto inferior esquerdo da imagem. Nota-se o desenho de uma mulher, representada com o cabelo preso e óculos, segurando uma revista ou jornal, que destaca a seguinte mensagem: “UM CREDI-MESBLA RESOLVE SEU PROBLEMA”. Tal mensagem é claramente direcionada aos adultos, aqueles que possuem poder de compra, mesmo que seja recorrendo ao sistema de crédito. Este elemento se torna mais uma pista acerca do direcionamento da propaganda dos “brinquedos ingleses MOBO” para os adultos e responsáveis por crianças e por espaços de educação pré-escolar. Brites e Nunes (2012) ampliam a discussão relativa ao endereçamento das propagandas em materiais infantis:

O destinatário da mensagem publicitária na maioria das vezes não é exatamente a

²¹ Os brinquedos ingleses MOBO foram fabricados por uma empresa inglesa, o que faz deles objetos de colecionador atualmente.

²² Trata-se de uma das maiores organizações atacadistas e importadoras em geral do país, tendo sido fundada em 1912, como filial da companhia francesa *Établissements Mestre et Blatgé S.A.* Somente em 1939 assumiu o nome de Mesbla S.A., uma abreviatura de *Mestre et Blatgé*. Atuava, principalmente, nas vendas no atacado, mas também manteve lojas varejistas. Ademais, a Magazine Mesbla foi uma loja de departamentos que vendia de roupas a utensílios para a casa e jardinagem, de equipamento fotográfico a armas e munições. [Fonte: FGV. Mesbla S.A. – Análise de suas ações. Revista Conjuntura Econômica, v. 15 n. 9, 1961.]

criança, mas sim o adulto que “decide” por ela, ou em favor dela, ou pensando nela. Ou seja, o destinatário predominante da propaganda (imediato) é o adulto responsável ou o envolvido com as crianças (médicos, educadores, etc.); o destinatário final da propaganda (mediato) é a criança, pois seria a beneficiada pelos novos produtos ou serviços oferecidos à venda. Há o desenvolvimento, por outro lado, de propaganda cujo destinatário imediato é a criança – ativando sua compulsão por adquirir este ou aquele produto ou serviço – e o mediato são os pais aquele que poderá satisfazer, em última instância, a compulsão consumidora da criança. (p. 91)

Assim, oferecer produtos considerados adequados para os jardins de infância parece ser a tônica da propaganda veiculada pela revista *Vida Infantil*, visando uma instituição criada para a educação formal da criança pequena, assim como para os cuidados com a mesma. Essas crianças atendidas pela pré-escola, onde se inseriam os jardins de infância, seriam formadas para um modelo de sociedade pretendida na década de 1950, década denominada por historiadores como “Era de Ouro”, e que deveria ser moderna. Os brinquedos, mobiliários e demais produtos utilizados pelas instituições deveriam, também, refletir essa modernidade almejada.

Por fim, Santos (2018) nos ajuda a examiná-la ao alegar que “a propaganda ilustra o modo pelo qual a indústria do consumo visa transferir para um produto (...) um conjunto de ações sociais e educativas então empreendidas pelos sujeitos” (p. 181). Destarte, pensar a propaganda de mesinha, quadro negro e balanço para a criança, cuja menção ao ambiente formal de educação se mostra latente, é considerar, igualmente, as perspectivas sociais e educativas em voga, uma vez que a publicidade não só acompanha, como também dita modos de apropriação e de consumo, de acordo com o período.

Considerações finais

Este artigo buscou examinar uma propaganda veiculada na revista *Vida Infantil*, em julho de 1950. A partir da análise, foi possível observar que a propaganda destacada se mostrava condizente com o modo de operação da revista, uma vez que o teor escolar presente no anúncio pode ser observado, também, ao longo de toda a revista, conforme análise anterior.

Do mesmo modo, foi possível tecer observações acerca de propagandas diversas no âmbito de uma revista infantil, entendendo que elas serviam a diferentes finalidades: fomentar o desejo de consumo na criança, alcançar o público adulto, isto é, aquele que poderia, efetivamente, comprar a revista, e, ainda, dialogar com as propostas levantadas pelo periódico. Assim, oferecer produtos considerados adequados para os públicos ideais vislumbrados pelos editores parecia convergir com os ideários de *Vida Infantil*. Não à toa uma das propagandas veiculadas no material é voltado para a utilização em jardins de infância – instituição criada para a educação formal da criança pequena, assim como para os cuidados com a mesma.

Espera-se, enfim, que as discussões empreendidas nos limites deste trabalho tenham podido colaborar com os debates em torno da propaganda voltada à criança à luz de uma revista infantil. Igualmente, buscou-se iluminar discussões de diferentes campos para pensar essa produção, a saber a História da Educação e a História da Infância.

Referências

- ALCÂNTARA, W. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações** (São Paulo, 1874-1914). 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16a Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRITES, O; NUNES, E. S. N. **Infâncias e propagandas em revistas: anos 1920 – 1950**. *Tempos Históricos*, Volume 16, p. 87 – 118, 2012.
- CARVALHO, M. R.; SOUZA, M. **A Construção da Narrativa Nacionalista Para Crianças: Apontamentos Sobre “As Aventuras de Tibicuera” (1937) e a Coluna “História do Brasil Para Crianças” (1948)**. X Congresso Brasileiro de História da Educação: História da Educação: Democracia e Diversidade Cultural, Universidade Federal do Pará, Brasil, 2019.
- CHARTIER, R; (org). **Práticas da Leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- FERREIRA, L; **Poder e Moda: A Mesbla e o consumo das mulheres da elite capixaba**. Anais do XXIX Simpósio de História Nacional, 2017.

FGV. **Mesbla S.A. – Análise de suas ações.** Revista Conjuntura Econômica, v. 15 n. 9, 1961.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes.** O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história.** São Paulo: Edusp, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil – 1950.** Ano XI. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Brasil, 1951.

KUHLMANN JR., M. **As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922).** Revista Pro-posições, Volume 7, Edição 3, Páginas 24-35, 1996.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. S. “Infância: construção social e histórica”. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: Questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Ed. Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

PACHECO, G.C.M.; SOUZA, M. L. E. S. **A formação do pequeno cidadão por meio do impresso: Alma Infantil (1912) e Vida Infantil (1947).** XIV Congresso Iberoamericano de História da Educação: Revolução, Modernidade e Memória – Caminhos da História da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2020.

ROSA, Z. **O Tico-Tico: meio século de ação recreativa e pedagógica.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SANTOS, L. **Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos** *Journal das Moças, Querida e Vida Doméstica* nos anos 1950. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, L. **Infância e família em revista: Pais & Filhos (1968-1989).** Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, M. P. **Divertir, educar e instruir: Vida Infantil (1947-1950).** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, M. E. P. S. **Do que as crianças precisam saber? Análise da seção “As crianças precisam saber”, de Vida Infantil (1949).** Anais da 14ª Reunião da ANPED – Sudeste, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2020/trabalhos>.

Fontes

VIDA INFANTIL. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, ano III, no 33, julho, 1950.

PAPÉIS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

**Paulo Sérgio Moreira
de Carvalho²³**

Resumo: Nos últimos anos, a discussão sobre questões de gênero nas escolas tem tomado grande relevância na mídia e na política brasileira. Em fóruns de redes sociais e disputas jurídicas, professores e pesquisadores são acusados de impor uma “ideologia de gênero” nas escolas, desviando condutas e contradizendo normas estabelecidas. A partir de uma perspectiva feminista e de estudos de gênero, pode-se afirmar que, de fato, a escola é também responsável pela construção de papéis de gênero na sociedade. Todavia, sua função tradicional não é contradizê-los, e sim reforçá-los. A produção e reprodução de papéis de gênero no espaço escolar não é uma invenção da educação do século XXI, marcando uma presença de longa data. Neste sentido, o presente trabalho se propõe a demonstrar como papéis de gênero heteronormativos e binários foram produzidos discursivamente pela educação brasileira. Para a fundamentação teórica desta proposta, são utilizados os trabalhos de Judith Butler e Thomas Laqueur. Para a defesa desta proposta, elenca-se como estudo de caso algumas imagens de um livro escolar datado do período da chamada Era Vargas (1930-1945) do Brasil. Aliado à formação da identidade nacional brasileira, se apresentará como papéis de gênero foram produzidos e consolidados na sociedade da época através da educação pública estatal. Ao realizar este remonte histórico, espera-se poder contri-

²³ Mestrando em História pela Universidade de São Paulo – USP.

buir com o debate das questões de gênero na educação brasileira através de uma perspectiva histórica, demonstrando como sua presença na educação básica é marcada profundamente pelos interesses e demandas da sociedade.

Palavras-Chave: Papéis de Gênero. Getúlio Vargas. Educação Brasileira.

Introdução

Em outubro de 2020, foi apresentada à Câmara dos Deputados um Projeto de Lei que visa criminalizar atividades educativas voltadas para a chamada “ideologia de gênero” em estabelecimentos educativos do setor público (HAJE, 2020). A lei representa um episódio crítico da história que tem se desenrolado no cenário político brasileiro na última década, evidenciando o avanço de discursos conservadores e sua luta ativa contra movimentos e debates da sociedade civil que lutam a favor da igualdade de gênero e aprofundamento dos conhecimentos sobre gênero e sexualidade na educação básica.

Sobre esta tentativa de proibição uma “ideologia de gênero” na escola, se levanta duas perguntas fundamentais que irão pautar as discussões do presente trabalho: já não há discursos de gênero sendo produzidos e reproduzidos pela escola? Existe algo sobre o gênero que é essencial e natural, para além das ideologias?

Para avançar neste debate, o presente trabalho se propõe a fazer uma reflexão sobre a dessencialização de sexo e gênero, pensando a performatividade como um caminho para entender sua construção dialética e binária, tanto de sexo e gênero quanto das figuras de homem e mulher. A partir desta reflexão, serão aplicadas tais discussões no caso da escola brasileira em uma perspectiva histórica, evidenciando como discursos normativos de performance de gênero estavam presentes em um livro infantil produzido durante a período ditatorial do presidente Getúlio Vargas (1937-1945). Dessa forma, se espera apontar os caminhos pelo qual gênero pode ser construído em um discurso e normatizado como prática performática no espaço escolar.

Revisão bibliográfica

Para dar início à discussão deste trabalho é importante o reconhecimento que aqui se faz de que tanto sexo quanto gênero são categorias historicamente constituídas,

pertencentes ao mundo da cultura e não da natureza. Tal afirmação contraria a linha de pesquisa que assume pressupostos biologizantes sobre o sexo como forma de contraposição ao gênero, este sim assumido enquanto uma construção social. Reafirma-se: sexo deve ser entendido como uma categoria histórica construída assim como gênero. Thomas Laqueur (2001), por exemplo, desconstrói a ideia corrente que se tem sobre a qual os homens naturalmente buscam em relacionamentos afetivos pelo prazer enquanto as mulheres buscam pelo relacionamento em si; o autor demonstra que no período pré-iluminista era o oposto, com laços de amizade sendo mais comuns entre os homens e o atributo da sensualidade sendo colocado na figura da mulher – ambos atributos sendo descritos à época como características naturais advindas do sexo de homens e mulheres.

O autor vai mais além ao demonstrar que a própria diferenciação das genitálias atribuídas a homens e mulheres é algo muito recente na história do ocidente, não havendo tal dicotomia antes dos séculos XVIII e XIX. Em suas palavras, “Ser homem ou mulher era manter uma posição social, um lugar na sociedade, assumir um papel cultural, não ser organicamente um ou outro de dois sexos incomensuráveis. Em outras palavras, o sexo até o século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica.” (LAQUEUR, 2001, p. 19). É a partir dos séculos XVIII e XIX que se começa a pensar em um dimorfismo biológico, em criar explicações que diferenciem homens e mulheres a fim de justificar seus comportamentos e posições hierárquicas.

Dessa forma, é possível considerar que o corpo humano e o sexo são aspectos situacionais, sendo necessário conectá-los aos seus contextos de produção. Neste sentido que Laqueur atesta que a ciência iluminista do ocidente não apenas investigou a diferença sexual como se quis pensar, mas a criou neste processo.

Assim como o corpo é algo situacional, assim também é o gênero. Judith Butler (2019), retomando as reflexões de Simone de Beauvoir, aponta que o gênero não é uma identidade estável, assim como tampouco são estáveis as ações dos indivíduos ou seus lugares de agência. Ao contrário, tais identidades são construídas ao longo do tempo, “por meio de uma repetição estilizada de certos atos” (BUTLER, 2019, p. 214). Esta *estilização* é um processo caro para o pensamento de Butler sobre gênero e sexo, pois, para ela, é através da estilização do corpo, de seus gestos e ações que o Eu do gênero é construído.

Nesta proposta, é estabelecida uma relação dialética: o gênero é um significante cultural assumido pelo corpo atribuído de sexo, sendo este sexo por si significado a partir de percepções sociais. Dessa forma, para Butler, não há diferença em termos analíticos entre sexo e gênero, proposta seguida neste trabalho. Ambos os elementos constitutivos do sujeito passam pela estilização de seus corpos e mentes a partir de normas estabelecidas em sociedade.

Em comparação, pode-se observar que tanto Laqueur quanto Butler entendem que sexo e gênero foram elementos dados por naturais do ser humano por estarem profundamente entranhados em sua identidade, ancorados por discursos tidos por científicos e normatizados por instituições sociais como a família, a religião e o Estado. Todavia, tanto sexo quanto gênero são constructos sociais, fazem parte do mundo da cultura e devem ser estudados e problematizados como tal, se afastando de ideias biologizantes e estáticas sobre eles.

Através do resgate de um autor clássico do campo da fenomenologia, a saber, Merleau de Ponty, Judith Butler apresenta a proposta de compreender o corpo e o sexo como um conjunto de possibilidades, uma potência a ser percebida e se apresentar no mundo. Nessa chave, “as pessoas não são seus corpos, mas fazem seus corpos (...)” (BUTLER, 2019, p. 216). Neste ponto que um outro conceito central ao pensamento de Butler entra em cena: a performance. É através da estilização do corpo, de uma performance do sujeito no mundo, a partir de seu corpo, que o gênero se manifesta e existe no mundo.

Os estilos possíveis para performance e construção do gênero e sexo são colocados antes mesmo do nascimento do indivíduo, reforçados pelas interações sociais com a família, Estado e a linguagem, tudo contribuindo para a criação de uma ilusão de que tal identidade seria algo dado, natural. Para contestar essa reificação, Butler propõe entender gênero enquanto uma performance ancorada em tabus e sanções sociais, algo que precisa constantemente ser reproduzido e praticado pelos indivíduos em sociedade para que seu significado seja reafirmado no mundo.

A agência do sujeito em sua performance e interiorização dos estilos e símbolos de gênero são, portanto, vitais para o manutenção das normatizações do próprio gênero. A impossibilidade de uma identidade estática e universal se justifica justamente por isso, afinal, os indivíduos estão alinhados com seus diversos contextos históricos e são perpassados por diferentes recortes de classe, raça e etnia.

Todavia, apesar destes atos individuais

reproduzirem e manterem os sistemas de opressão, estes não são consequência direta de seus atos, pois “(...) esses atos são uma experiência compartilhada e ação coletiva.” (BULTLER, 2019, p. 222). Como dito anteriormente, os corpos que performam gênero o fazem a partir de diretrizes já existentes, de discursos colocados antes mesmo de seu nascimento.

Se utilizando de uma terminologia foucaultiana, Butler aponta a necessidade de se fazer um estudo crítico da genealogia em busca dos fundamentos do sexo, do gênero e do desejo. Tal estudo “investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos.” (BULTER, 2009, pg. 9). A linguagem seria um exemplo destes pontos de produção de identidades, instalando normas, regras e convenções.

Neste ponto, proponho a condução do debate para a produção específica dos papéis de gênero e do sexo de homens e mulheres a partir da linguagem.

A partir do pensamento iluminista, se cria um sujeito universal que é essencialmente masculino, cheio de atributos e direitos ligados ao masculino. Butler afirma que é apenas na corporificação deste sujeito universal abstrato masculino que ele pode vir a se tornar feminino. Tendo por base o corpo e o gênero masculino, a mulher, seu corpo e sua representação acabam por ser invisibilizados ou tomados como “o outro”, uma deturpação do masculino.

Laqueur contribui neste campo ao apontar que antes da diferenciação sexual dos séculos XVIII e XIX não se tinha nem mesmo um nome específico para a genitália atribuída ao corpo da mulher, sendo a vagina considerada um tipo de pênis interno, uma outra disposição do sistema masculino. O autor afirma que “(...) só houve interesse em buscar evidências de dois sexos distintos, diferenças anatômicas e fisiológicas concretas entre o homem e a mulher, quando essas diferenças se tornaram politicamente importantes.” (LAQUEUR, 2001, pg. 21). Essa importância política seria, segundo o autor, parte do contexto de competição entre os sexos, nas lutas gendradas pelo poder na sociedade.

Nessa disputa, o corpo feminino foi posto como o problemático e o imperfeito, enquanto o corpo masculino era a norma estável. “Só a mulher parece ter “gênero”, pois a próxima categoria definida como o aspecto de relações sociais baseado na diferença entre os sexos, onde o padrão sempre foi o homem.” (LAQUEUR, 2001, p. 32). Esta visão de problema de Laqueur

pode ser enriquecida pela proposta de Butler de não tratar problemas como algo sempre negativo, afinal o problema pode ser visto como apenas as ameaças e contestações à lei dominante, algo inevitável na luta por direitos e igualdade.

Para Butler, o melhor seria saber a melhor forma de se criar e administrar estes problemas. Para isto, se volta a uma questão já apresentada neste escrito que diz respeito às possibilidades que os indivíduos têm de performar seu gênero. Já foi apontado que não é uma escolha individual, apesar de ser na agência de cada um e de sua performance que o gênero se apresenta na sociedade.

Uma pista para compreender melhor este problema se encontra em um ponto central que Butler apontou ao evidenciar as contradições que o feminismo precisa reconhecer enquanto movimento, na busca de uma coalizão para lutas políticas: “Em primeiro lugar, devemos questionar as relações de poder que condicionam e limitam as possibilidades dialógicas. De outro modo, o modelo dialógico corre o risco de degenerar num liberalismo que pressupõe que os diversos agentes do discurso ocupam posições de poder iguais (...)” (BUTLER, 2003, pg. 35). Nesta passagem, a autora evidencia a existência de mecanismos de poder que limitam as possibilidades de performance de gênero pelas pessoas, algo centrado nas posições desiguais hierarquicamente de poder. Nesse esquema, alguns atores e centros produtores de discurso teriam privilégio em ter suas ideias e propostas sobre gênero tornando-se a norma, às custas da invisibilização de outros.

Tal situação acaba por ocasionar em uma violência simbólica que leva as pessoas a acreditar que, na constituição de suas identidades, só podem se fazer inteligíveis entre si caso performem um gênero que esteja em conformidade com os padrões correntes. O binarismo imposto de homens e mulheres como entidades estáticas e opostas teria aí seu

reforço, pois aceitar e reproduzir esta máxima seria pressuposto para que os indivíduos sejam bem aceitos na sociedade.

Desta forma, são os discursos de gênero que violentam corpos e mentes ao normatizarem as possibilidades de os corpos existirem e se relacionarem no mundo social, ancorados em instituições sociais presentes na vida dos indivíduos, como a escola, a prisão, a igreja e a família. Destarte, pode-se afirmar que a escola, apesar de não ser a única, é uma agente de grande potência na produção e veiculação dos discursos de gênero que se tornaram hegemônicos na sociedade.

Na seção seguinte deste trabalho proponho a aplicação destes pressupostos sobre a produção de papéis de gênero pela escola. A partir da materialidade de um livro infantil produzido durante o governo de Getúlio de Vargas, serão explorados quais eram os papéis de gênero normatizados e disponíveis para crianças que frequentavam o espaço escolar nesta época e tinham acesso a este livro.

Análise de documento

O documento selecionado para análise neste trabalho é o intitulado “A Juventude e o Estado Novo” (DIP, 1937-1945). Enquanto material produzido pelo departamento oficial de propaganda do governo, este documento pode ser considerado como um veículo de discursos potentes do Estado, uma fonte de onde, de forma ativa e consciente, foi propagandeado o que se esperava das atitudes e comportamentos para homens e mulheres nacionais.

O livro é um compilado de trechos de discursos, manifestos e entrevistas do presidente Getúlio Vargas sobre assuntos diversos (como trabalho, educação e nacionalismo), sempre acompanhados de imagens grandes e coloridas correlacionadas com a mensagem do texto escrito.

FIGURA 1



Capa do livro “A Juventude no Estado Novo”, com título da obra em letras maiúsculas no canto superior direito da imagem. No canto inferior esquerdo é representado um menino de cabeça baixa com um livro à sua frente; o menino se veste com camisa branca e gravata

Já na capa se têm uma ideia da “juventude” a quem se direciona a obra e suas mensagens: apenas um menino está representado nesta imagem, algo que pode ser inferido pelo seu corte de cabelo e roupas. É recorrente neste livreto, já desde a capa, privilegiar a figura masculina no discurso ao se tratar das crianças e jovens no coletivo, sendo os meninos representados como os executores das ações e comportamentos exemplificados, os alvos das instruções educativas do livro.

Dessa forma, aplicando uma ideia de

Butler já apresentada neste escrito, o sujeito abstrato que é a “criança brasileira” neste documento é essencialmente masculino. Apesar do foco ser este sujeito universal, existe a representação do feminino enquanto dualidade e contraponto, como será apontado posteriormente.

Logo de partida, na primeira página escrita deste documento, os autores²⁴ afirmam seu compromisso com uma educação com objetivo específico: “Educar não é, somente, instruir, mas desenvolver a moralidade e o caráter, preparando o homem para a comu-

²⁴ Livro sem autoria, prática comum do DIP em comprar títulos de escritos e distribuí-los como produção própria. Existe a possibilidade também de ter sido o corpo técnico do próprio departamento a organizar a produção, escrita e ilustração da obra.

nhão (...)” (DIP, 1937-1945, s./pg.). Inculcar uma moral e valores propagandeados pelo Estado, portanto, era um dos objetivos centrais da educação na visão varguista.

Como supracitado, junto à coletânea de trechos de discursos e falas do presidente do país foram colocadas diversas imagens, o que pode ser explicado para que o escrito fosse

mais atrativo para as crianças, para direcionar o olhar e a interpretação das palavras do presidente ou ainda para que a mensagem fosse acessível às pessoas que não soubessem ler e escrever. Desse modo se justifica a importância de levar em consideração tanto as imagens quanto o texto escrito para compreender e analisar as mensagens contidas neste documento.

FIGURA 2



Três personagens se encontram em evidência, uma mulher e um homem adultos, e uma criança. Todos são brancos e aparentam usar vestimentas de luxo (o homem de paletó e gravata, a mulher com alguma pele envolvendo seu torço e vestido longo e a criança à moda de marinheiro, com uma camisa branca com gola azul e lenço preto amarrado sob a gola da camisa). À mesa, itens como um abajur, um vaso com flores e um livro aberto com ilustrações

Chamo a atenção para a interação entre os personagens, uma relação que pode ser correlacionada com os pensamentos do campo de gênero considerados neste trabalho. Na imagem, a criança segura a mão da mulher e a aproxima de seu rosto, como se fosse beijá-la ou prestes a isso, com a mulher olhando passivamente para o menino enquanto o homem observa a tudo com um sorriso no rosto, o que pode se supor num gesto de aprovação.

O texto que se encontra no canto esquerdo inferior da imagem, escrito em letra cursiva, versa sobre a importância da família e associa a prosperidade da pátria com a prosperidade do lar, evidenciando que é entre os entes queridos que pode se encontrar a felicidade²⁵. Logo, com a comparação do texto com a imagem, pode-se inferir que a imagem representa uma família, com pai, mãe e filho interagindo dentro de sua casa.

Levando em conta os objetivos educativos que este livro assume em sua própria introdução, de instruir no desenvolvimento da moral e costumes específicos, é preciso pensar qual tipo de instrução a mensagem desta página se propõe a dar. A atitude cavalheiresca de beijar a mão de uma mulher parece ser encorajada ao homem desde a infância, com ele tendo a atitude ativa do ato enquanto a mulher assiste a tal de forma passiva, ancorada por outro homem ao seu lado, o marido e pai – que aprova o movimento com um sorriso no rosto. Tudo se dá no âmbito familiar, da casa – o que simboliza que, apesar da instrução sobre tal comportamento ser veiculada pelo livro infantil, se investe na instituição familiar como forma de legitimidade da mensagem que se quer passar.

A mesma atitude passiva da mulher em relação ao posicionamento ativo do menino pode ser vista algumas páginas à frente, como representado a seguir.

FIGURA 3



Dois personagens em destaque, uma mulher idosa e uma criança. As vestes de ambos indicam certa deferência, com a criança de gravata, camisa e suspensórios, enquanto a mulher se veste com vestido longo e um lenço ao redor do pescoço, tendo pelo chão ao seu lado um guarda-chuva e o que parece ser uma bolsa

Novamente, evidencio a interação entre os personagens nesta ilustração: a mulher se encontra caída no chão, com o semblante demonstrando alguma forma de agonia ou desconforto; enquanto isso, o menino assume uma posição ativa, segura uma das mãos da mulher caída e parece tentar ajudá-la a erguer-se, apresentando um semblante sério neste ato.

O texto no canto inferior esquerdo da imagem apresenta a visão da escola não ser um lugar apenas de alfabetização, mas também um espaço para “(...) difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral (...) formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio.”²⁶

²⁵ “Brasileiros! Como vós, creio nos altos destinos da Pátria e, como vós, trabalho para realizá-los. / De coração confiante e ânimo levantado, consagrai-vos ao labor cotidiano e aos cuidados do lar, onde haveis guardado as esperanças de felicidade e encontráreis aconchego confortador dos entes queridos.”

²⁶ “Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente da formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio.”

A lição nesta imagem, aliada à mensagem por escrito, se dirige a um comportamento a ser seguido pelo menino que tanto concorreria para seu desenvolvimento moral quanto significaria seu dever para com a pátria.

Este dever, nesta situação, pode ser interpretado como o papel do homem de responsabilidade por seu bem-estar, de tomar as rédeas da situação e cuidar da figura da mulher que precisa ser amparada por algum motivo. Tal relação entre homem e mulher é algo recorrente ao longo das ilustrações deste livreto infantil, com a mulher sendo colocada na posição passiva en-

quanto os homens são protagonistas das ações. As mensagens presentes nas páginas (tanto por escrito quanto nas imagens) parecem concorrer para incentivar o comportamento protetor e ativo do homem (materializado na figura do menino), enquanto as mulheres aparecem como o sujeito que precisa de auxílio, que está ali para a interação com a figura masculina.

Há uma passagem no livro, entretanto, que atribui uma agência maior da mulher e que não está ligada a uma ação com uma figura masculina. Tal situação diz respeito ao mundo do trabalho, representada nas figuras abaixo.

FIGURA 4



Representação de duas páginas do livro "A Juventude no Estado Novo". Na primeira página, duas personagens são retratadas, uma menina e uma mulher adulta. A menina está sentada em uma cadeira florida, segurando uma agulha, um pedaço de linha e um pano nas mãos, vestindo uma roupa de cor clara com gola branca que lhe cobre o pescoço. A mulher traça um vestido longo e dourado que lhe cobre todo o corpo; está curvada sobre a criança, segurando o mesmo pano que a menina. Na segunda página estão representados dois personagens, um menino e um homem adulto. Suas roupas são idênticas: uma camisa branca com a manga dobrada, gravata azul escura e um avental verde por cima. O menino segura uma folha de papel e a olha de frente, com grande sorriso no rosto; o homem tem olhar sério, segura uma folha de papel na mão, tomando notas a partir das informações da folha que o menino está a segurar. Na mesa à frente dos personagens estão dispostos alguns itens: um pote contendo algum líquido e um tipo de pincel ou lápis; dois mapas do Brasil, sendo um deles disposto em um suporte com um rolo acoplado

A descrição das imagens é longa, mas importante para sua análise de forma completa, pois as comparações que podem ser feitas a partir de como os personagens estão dispostos em cada página dizem muito a respeito sobre os papéis de gênero para homens e mulheres da época. Antes de se debruçar sobre as imagens, é importante dar destaque aos textos contidos em cada uma, ambos versando sobre o trabalho e sua importância para a nação.

Na primeira, com as duas mulheres sendo retratadas, a passagem é curta, sendo apenas uma exclamação sobre a importância do trabalho para a elevação da humanidade²⁷. Já na segunda página, a mensagem se torna um pouco mais complexa, versando sobre o erro de se ter menos técnicos que doutores no Brasil e que o governo central promoveu a modernização de diversos estabelecimentos ao mesmo tempo que construiu escolas para educar e instruir os jovens pelo país em suas profissões.²⁸

A disposição das mensagens em relação às imagens apresentadas por si só já carrega muitos significados, com a discussão sobre os tipos de trabalho diversos sendo representada pela figura dos homens, enquanto às mulheres se direciona apenas a máxima genérica de que o trabalho tem sua importância. Os tipos de trabalho que cada um exerce igualmente precisam ser apontados, com as mulheres assumindo a tradicional função da costura, enquanto os homens se ocupam de trabalhos mais técnicos.

A estilização do corpo dos personagens retratados necessita igualmente de atenção de análise. Tanto a menina quanto a mulher adulta são retratadas de forma curvada, com o olhar baixo, enquanto os homens, principalmente o menino, mantém o olhar erguido em posição altiva.

Os gestos e comportamento com que são retratadas as figuras masculinas e femininas nesta obra dizem muito respeito aos papéis de gênero produzidos e normatizados para serem seguidos pelas crianças que tinham acesso a este documento. Com a constante afirmação em várias páginas de que o livreto tinha a pretensão de educar e instruir civicamente os jovens para seu bom desenvolvimento e contribuição com a pátria, é plausível apontar que eram estes também papéis de gênero que se esperava que meninos e meninas seguissem.

Como evidenciado nos trechos elencados neste trabalho, as estilizações do corpo para performance dos gêneros para homens e mulheres é algo que pode ser observado nas representações deste livreto. A mulher em diversas situações assume uma posição passiva, à espera da ação da figura masculina (representada pelo menino recorrente nas ilustrações); seus movimentos e expressões são comedidos em comparação aos gestos dos homens. Todos estes atributos podem ser pensados na chave da performance proposta por Butler, das possibilidades e normatizações disponíveis para os indivíduos performarem seus gêneros.

Considerações finais

Se o corpo é como propôs Merleau de Ponty “um conjunto de possibilidades”, quais são as possibilidades discursivas que homens e mulheres têm acesso/conhecimento durante seu desenvolvimento? Este trabalho buscou demonstrar como a violência simbólica de alguns discursos pode limitar as possibilidades discursivas para a performance de gênero de homens e mulheres.

Como apontado nos pensamentos teóricos da primeira seção deste trabalho, gênero é um discurso produzido em diversos espaços da sociedade, performado pelos indivíduos a todo momento de sua vida a partir da reprodução de discursos que precedem seu próprio nascimento. Toda essa complexificação da estilização do corpo, sexo e gênero dos indivíduos decorre em uma reificação destes aspectos na vida dos sujeitos, como se fossem naturais de suas identidades enquanto homens ou mulheres. O olhar baixo das mulheres e a imponência dos homens representados n'A Juventude no Estado Novo ajuda a desvendiar o problema de pensar como tais performances são construídas e transmitidas, e não dados naturais da identidade de cada um.

A perseguição e proibição das discussões atuais que se quer fazer não é sobre o gênero em si, mas sim sobre as possibilidades de transformação de pensamento e cultura que surgem a partir do momento que se entende que a realidade que se apresenta hoje foi construída socialmente, sendo possível se forjar outra. É este debate que se quer suprimir ao proibir os debates e estudos sobre *ideologias de gênero*.

²⁷ “O trabalho é o maior fator da elevação da dignidade humana!”

²⁸ “Havia abundância de doutores e falta de técnicos qualificados; o homem competente no seu ofício era raro; o artesanato decaiu diante da máquina, sem que pudéssemos dispor de trabalhadores industriais. / O Governo Nacional resolveu empreender, a esse respeito, obra decisiva. Além de modernizar os estabelecimentos existentes, ampliando-lhes a capacidade e eficiência, iniciou a construção de grandes escolas profissionais que deverão constituir uma vasta rede de ensino popular, com irradiações por todo o país.”

Referências bibliográficas

BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

----- **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

Fontes

A Juventude no Estado Novo. DIP, 1937-1945.

HAJE, L. **Projeto criminaliza promoção de “ideologia de gênero” nas escolas**. Agência Câmara de Notícias, 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em 11 de abr. de 2021.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 1.2

Educação, infâncias e juventudes latino-americanas




IDES
IRMANDADE DO DIVINO
ESPÍRITO SANTO

Fonte: Arquivo Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo – IDES

INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS NA HISTÓRIA ESCOLAR: INVESTIGANDO O ADULTOCENTRISMO

**Emanuel Bernardo
Tenório Cavalcante²⁹**

Resumo: O campo do Ensino de História vem ganhando mais espaço, à medida que se consolida como recorte importante nos grupos de pesquisa e programas de pós-graduação espalhados pelo país. Os questionamentos levantados no âmbito das investigações, além de pedagogicamente pertinentes, também são organizados de modo a edificar as bases de um campo que se situa na fronteira entre a História (ciência de referência), a Pedagogia e a História escolar, com características e espaço de mobilidade próprios. Por que a vivência de conteúdos atitudinais e procedimentais ainda é tão incipiente? (ZABALA, 1998). Qual o sentido da permanência de perspectivas contrárias aos direitos humanos e refratárias a democracia, mesmo em crianças e adolescentes expostas com certa intensidade a aulas de história, que trazem, em seus currículos a proposta de preparar para o exercício da cidadania? O fio condutor dessas interrogações é a pergunta acerca do lugar que crianças e adolescentes ocupam na História Escolar, e de como esse lugar ou não lugar impacta na aprendizagem dos conteúdos históricos e na formação de identidades ricas e complexas. Nossa hipótese é que crianças e adolescentes são colocados à margem das narrativas escolares, tanto nas aulas expositivas dos professores como na escrita dos livros didáticos de história. Em (CAVALCANTE, 2018), analisamos dois livros didáti-

²⁹ Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

cos do terceiro ano do ensino médio: História das cavernas ao terceiro Milênio volume 3- Do avanço do imperialismo no século XIX aos dias atuais. Autores: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota e História: Sociedade e Cidadania, volume 3 de autoria de Alfredo Boulos Júnior. A análise recaiu sobre as categorias: movimentos sociais, crianças e adolescentes como sujeitos históricos e Direitos Humanos, o recorte temporal foi o período da redemocratização entre os anos finais da ditadura civil-militar e a consolidação da constituição de 1988. A constatação provisória que verificamos a partir da análise, aponta para um apagamento do protagonismo das crianças e adolescentes das narrativas histórico escolares, mas resta ainda o questionamento: por que isso se dá dessa forma? O que explica essa operação de tornar invisíveis meninos e meninas? Ao encontro dessas indagações vem a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011) que através do conceito de adultocentrismo, fornece uma categoria teórica para abarcar as estruturas de uma sociedade que opera a partir de um paradigma adultocentrado. Por adultocentrismo, entendemos um conjunto de práticas e um modo de olhar que invisibiliza crianças e adolescentes, negando-lhes a condição de sujeitos de suas histórias, caracterizando-se pela construção de um modo de ser que toma o adulto como única referência. A constituição de uma sociedade baseada em hierarquias referenciadas na idade explica muitos dos aspectos ligados a marginalização de meninos e meninas, inclusive com repercussão no campo da cultura escolar e invertendo papéis e prioridades, o que consideramos problemático para a construção de um Ensino de História mais significativo.

Palavras chave: Ensino de História. Infâncias. Adultocentrismo.

Introdução

O campo de pesquisa do Ensino de História que começou a se estabelecer no Brasil, a partir do início dos anos 2000, vem atualmente ganhando mais espaço, à medida que se consolida como recorte importante nos grupos de pesquisa e programas de pós graduação espalhados pelo país. (RAMOS, 2012)

Os questionamentos levantados no âmbito das investigações do Ensino de história, além de pedagogicamente pertinentes, também são organizados de modo a edificar as bases de um campo específico de pesquisas que se situa na fronteira entre a História (en-

quanto ciência de referência), a Pedagogia e a História escolar, entendida como elemento da cultura escolar, com características e espaço de mobilidade próprios.

Em meio aos intercâmbios entre áreas do conhecimento, observamos que os principais temas pesquisados pelo campo a partir de uma análise da produção da revista História e Educação da UFPR foram: aprendizado histórico, construção de saberes histórico escolares, história da disciplina de História (escolar), currículo de História escolar, cognição histórica e história das infâncias e adolescências. (RAMOS, 2012)

Operando um confronto dialógico entre essas temáticas, e colocando frente a frente preocupações com a cognição histórica, aprendizagem histórica, currículo de história e História das infâncias e adolescências chegamos à percepção de inadequações, silêncios e omissões que emergem da prática e da teoria circundante às vivências do Ensino de História.

Por que a aprendizagem de conteúdos factuais é tão incipiente? Por que a vivência de conteúdos atitudinais e procedimentais ainda deixam a desejar? (ZABALA, 1998). Qual o sentido da permanência de perspectivas contrárias aos direitos humanos e refratárias a democracia mesmo em crianças e adolescentes expostas com certa intensidade a aulas de história que trazem inclusive em seus currículos guias a proposta de preparar para o exercício da cidadania? (LDB, 1996)

Nesse borbulhar de interrogações o fio condutor é a pergunta acerca do lugar que crianças e adolescentes vêm ocupando na História Escolar, e de como esse lugar ou não lugar impacta na aprendizagem histórica dos conteúdos escolares e no consequente deslocamento da consciência histórica dos meninos e meninas para o âmbito genético. (RUSEN, 2015)

A pergunta sobre o protagonismo das crianças e adolescentes ganha força, a medida em que tomamos contato com um significativo avanço da produção historiográfica a cerca das infâncias e adolescências. Para além dos já clássicos (ARIES, 1981) e Colin Heywood, (2004), que consolidaram um repertório de sentidos históricos a partir da investigação da sociedade e da cultura; encontramos novos espaços de produção como o Laboratório de História das Infâncias do Nordeste da UFRPE, que investiga atualmente as infâncias e adolescências com um olhar especialmente voltado para as condições identitárias de gênero e raça sem perder de vista o importante recorte de classe, tão evidente quando os sujeitos da pesquisa são meninos e meninas que vivem em situação de rua.

O resultado dessa confluência de pontos de vista, que começam pelas preocupações do Ensino de História e se deparam com a realidade de uma historiografia das infâncias bem estabelecida é a pergunta central sobre o lugar que as crianças e adolescentes ocupam no Ensino de História, esse lugar é de destaque? Em caso negativo quais os motivos desse apagamento?

Crianças e adolescentes nas narrativas histórico escolares

Nossa hipótese é que as crianças e adolescentes são postas à margem da narrativa histórico escolar presente tanto nas aulas expositivas dos professores como na escrita dos livros didáticos de história. Em (CAVALCANTE, 2018), tivemos a oportunidade de analisar dois livros didáticos do terceiro ano do ensino médio: *História das cavernas ao terceiro Milênio volume 3 – Do avanço do imperialismo no século XIX aos dias atuais*. Editora: Moderna. Autores: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota e *História: Sociedade e Cidadania, volume 3* da editora FTD e de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Ambos os livros são muito bem avaliados pelo PNLD 2015 e são bastante adotados nas escolas públicas e particulares do estado de Pernambuco.

O foco da análise recaiu sobre as seguintes categorias: movimentos sociais, crianças e adolescentes como sujeitos históricos e Direitos Humanos, o recorte temporal definido para a análise foi o do período da redemocratização entre os anos finais da ditadura civil-militar e a consolidação da constituição de 1988.

O objetivo desse movimento de análise é perceber como o material didático trata

da agência cidadã das crianças e adolescentes, acompanhar possíveis citações ou referências que venham a colocar meninos e meninas no foco dos movimentos de transformação histórica, ou evidenciar deslocamentos negativos que apagam ou ignoram crianças e adolescentes como sujeitos históricos.

Achamos conveniente iniciar a descrição da análise empreendida nos livros supracitados pela obra de (BOULOS, 2013), especialmente por um trecho sintomático do modo como se opera a invisibilização dos adolescentes nas narrativas histórico escolares presentes nos livros didáticos, para isso precisaremos cotejar duas referências uma iconográfica e outra escrita. Atentem para a seguinte citação:

Mas além de praticar a intimidação, os fascistas recorriam também ao convencimento; exemplo disso são os programas específicos para a juventude que mostravam sua eficiência conseguindo arrastar para as fileiras do movimento um grande número de jovens. (BOULOS, 2013, p. 87)

Nela as palavras juventude e jovens aparecem como marcadores etários, como signos de uma classificação baseada na idade, entretanto o termo jovem e juventude é muito amplo, e não contempla nem as especificações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define como adolescente meninos e meninas dos doze aos dezoito anos, nem a percepção da própria cultura escolar que sedimenta a auto referência dos estudantes do ensino médio em torno do termo adolescente.

A ausência do termo “adolescente” se torna mais evidente quando comparamos a citação acima com a imagem que vem logo em seguida no corpo do texto didático a título de ilustração:

FIGURA 1



Adolescentes fascistas. Fonte: *História: Sociedade e cidadania - 3. Ano.* (BOULOS, 2013, p. 87.)

Poderia as pessoas que aparecem nessa foto ser designadas como adolescentes? Se não, e o argumento utilizado é que: tanto faz jovem ou adolescente, tal posicionamento só demarcaria ignorância sobre a questão. Por que não tornar visível a identidade do adolescente nomeando-o no corpo do texto, mesmo que entre outros personagens?

Tal movimento de identificação seria um reforço para a implementação da empatia histórica como estratégia didática da aprendizagem histórica, favorecendo o deslocamento e a orientação dos estudantes ao se perceberem no desenrolar dos processos de mudança.

Com referência às crianças observamos um trecho específico que serve de exemplo do modo “cosmético” de inserir as crianças nas narrativas histórico escolares. Por modo cosmético entendemos aquele no qual os autores até escrevem palavras como crianças, meninos, meninas..., mas fazem de modo a incluí-las numa narrativa da qual elas não são o fio condutor da argumentação. Nesses casos, normalmente elas são citadas apenas para reforçar uma ideia já presente no texto e que normalmente faz referência ao mundo adulto e que pode ser compreendida no contexto do paradigma adultocêntrico.

Eis o trecho:

O governo de Mussolini usou intensamente a educação para divulgar suas ideias. As escolas da Itália fascista ensinavam, além das matérias tradicionais, temas da vida de Mussolini, com foco nas suas “grandes” realizações. Para aprender a ler as **crianças** eram obrigadas a copiar dezenas de vezes lemas fascistas, como: “Melhor viver um dia como leão do que cem anos como cordeiro”. Toda **criança** entre 8 e 14 anos tinha que decorar uma oração que em vez de dizer “Creio em Deus”, dizia “Creio no gênio de Mussolini”. Os professores que se negavam a ensinar tais coisas eram perseguidos. (BOULOS, 2013, p. 88)

Nota-se que no trecho acima, a palavra criança aparece duas vezes, uma no singular e outra no plural, entretanto fazendo eco a nossa reflexão anterior o contexto do aparecimento é o de ilustrar a intensidade do alcance da propaganda ideológica do fascismo através da educação. As crianças eram forçadas a ler e copiar dezenas de vezes lemas fascistas. Fica patente o uso “cosmético” da referência às crianças.

Na seção “Para saber mais”, encontramos uma outra referência às crianças, especialmente localizada numa citação à Revolução Chinesa de 1949, o autor discorre sobre a expansão do pensamento maoísta entre as camadas mais jovens da população, durante o

período da Revolução cultural, marcado pelo culto à personalidade de Mao Tsé Tung. O autor reproduz um trecho das memórias de uma estudante chinesa. Ainda compõe o contexto, da referida seção, uma foto que ao lado do texto traz na legenda uma referência aos “jovens”:

FIGURA 2



Depoimento de uma estudante chinesa. Fonte: *História: Sociedade e cidadania - 3 Ano*. (BOULLLOS, 2013, p. 173)

Podemos considerar que essa referência feita pela imagem, que mostra alguns jovens (poderiam ser chamados adolescentes), se manifestando, seria uma demonstração de como eles eram ativamente envolvidos em protestos e mobilizações. Mas basta a leitura do texto para perceber que o objetivo da seção não era destacar o protagonismo dos adolescentes, mas sim pontuar como eles eram alvos da manipulação do Estado autoritário.

Outro modo de tratar as crianças e adolescentes nos materiais didáticos que consideramos não totalmente voltado para visibilizar o protagonismo dos mesmos enquanto sujeitos da história é o que chamamos de: “modo expositivo da vítima”. Em algumas narrativas histórico escolares podemos encontrar textos iconográficos que trazem imagens de crianças na posição de vítimas da sociedade, não é raro encontrarmos

imagens de crianças pobres, subnutridas, ou expostas as intempéries, crianças imigrantes, imagens de crianças mortas ou feridas.

Não consideramos que um texto didático deve passar ao largo das violações dos direitos humanos praticadas contra crianças e adolescentes, ao contrário a denúncia dessas violações, principalmente quando feitas de modo diacrônico auxiliam a problematizar a situação contemporânea em que meninos e meninas são submetidos a situações deploráveis. Entretanto para o que concerne a nossa análise, entendemos que não se pode tratar desse tema apenas com o olhar para a criança sofredora e vítima, que numa função retórica pode ter suas imagens mobilizadas apenas para causar impacto emocional.

Para ilustrar um uso dessa prática apresentamos a imagem a seguir:

FIGURA 3



Fonte: *História: das cavernas ao terceiro milênio - 3 Ano.* (BRAICK, MOTA, 2013, p. 120)

Essa imagem faz parte do livro: “Das Cavernas ao terceiro Milênio” (BRAICK, MOTA, 2013), e nela as autoras fazem uma referência a Guerra do Vietnã, e de como esse conflito foi palco das disputas de poder características da guerra fria (1945-1991). Dispõem de algum espaço para relatar a fase final do confronto, falam sobre como os americanos usaram de vários recursos bélicos, extremamente questionáveis, como armas químicas: o “agente laranja” e Napalm.

As autoras apresentam uma foto que mostra crianças vietnamitas sendo atingidas por napalm e correndo desesperadas com a dor que sentem. A legenda da foto usa textualmente a expressão “crianças”. Repetimos que o problema com essa forma de se referir a crianças e adolescentes nas narrativas histórico escolares, se dá quando, no corpo do livro essas apresentações se tornam dominantes e não permitem aos estudantes ver outras representações de infâncias e adolescentes, que para além do padrão sofredor são também agentes de sua própria história.

Contribuição da sociologia da infância

A constatação provisória que verificamos a partir da análise do material

didático, aponta para um apagamento do protagonismo das crianças e adolescentes das narrativas histórico escolares, mas resta ainda o questionamento: por que isso se dá dessa forma? O que explica essa operação de tornar invisível meninos e meninas?

Ao encontro dessas indagações vem a contribuição da sociologia da infância que através do conceito de adultocentrismo, fornece uma categoria teórica capaz de abarcar as estruturas de uma sociedade que opera a partir de um paradigma adultocentrado. Por adultocentrismo, entendemos um conjunto de práticas e um modo de olhar que invisibiliza crianças e adolescentes, negando-lhes a condição de sujeitos de suas histórias, caracterizando-se pela construção de um modo de ser que toma o adulto como única referência. (FARIA, SANTIAGO, 2021)

A constituição de uma sociedade baseada em hierarquias referenciadas na idade explica muito dos aspectos ligados a marginalização de meninos e meninas, inclusive com repercussão no campo da cultura escolar e invertendo papéis e prioridades. Pensar que um ambiente de aprendizagem, onde crianças e adolescentes passam boa parte do seu tempo diário seja organizado a partir de uma perspectiva onde o adulto é o referencial estruturante é um contra senso evidente. (FARIA, SANTIAGO, 2015)

Aspectos dessa inversão de valores que empobrece a vivência escolar podem ser entendidos num quadro mais amplo configurado como uma relação de colonialidade. A desqualificação de elementos que compõem as culturas infantis e juvenis como a produção de saberes específicos, de uma língua e de símbolos próprios passa pela negação do reconhecimento das crianças e adolescentes como produtores de cultura, uma noção que a Sociologia da infância aponta com propriedade (CORSARO, 2011) e que consideramos como ponto fundamento para o entendimento e elaboração de um Ensino de História mais significativo.

Essa posição de menoridade da criança e do adolescente é historicamente construída e se identifica com a forma de produção de cultura Ocidental, a sociedade estruturada dentro de um ponto de vista ocidental olha através da criança para um modelo de adulto idealisticamente construído e pautado a partir de teorias biológicas ou psicologizantes que servem de referência para a constituição de um paradigma de infância único. (FARIA, SANTIAGO, 2021)

Os marcadores utilizados por esse sistema de classificação são identificados com as ideias de imaturidade psicológica, dependência das crianças e adolescentes em relação aos adultos, inocência e alheamento diante do mundo social em que crianças e adolescentes vivem. O objetivo de da classificação a partir desses marcadores é destacar uma condição de déficit e incompletude, que clama por orientação e tutela. (ATEM, ROCHA, 2019). Percebemos a partir dessas reflexões que o Adultocentrismo se estabelece como um movimento de construção de um discurso verdade no qual elementos vindos de posições científicas como a psicologia, e medicina, inseridas num quadro epistemológico típico da racionalidade ocidental define um lugar de esquecimento e subalternidade para as crianças e adolescentes.

Por outro lado, não é possível minimizar o impacto do capitalismo na forma de estruturação do Adultocentrismo, o deslocamento de meninos e meninas para uma posição de inferioridade e de ausência de protagonismo não é um evento acessório dentro de uma sociedade dominada pelo capital. Podemos afirmar que Adultocentrismo e capital atuam em simbiose uma vez que a educação é encarada como uma necessidade básica para prover subsídios a uma realidade marcada pela exploração. (FARIA, SANTIAGO, 2021)

A infância produzida pela perspectiva adultocêntrica é universal, padronizada, deficitária e carente de tutela. Essa ecologia de saber produz um conhecimento empobre-

cido sobre as crianças e os adolescentes, por isso consideramos ser importante abrir a compreensão para clivagens outras. Perceber que as crianças mais atingidas pelo adultocentrismo são meninos e meninas pobres, e que o sistema capitalista na medida em que enfraquece o Estado produz uma desistência das instituições em relação aos meninos e meninas mais fragilizados financeiramente, é o ponto inicial para demarcar a ligação entre capital e o paradigma adultocêntrico. (POGGI, SERRA, CARRERAS, 2011)

Considerações finais

O Ensino de História que se constitui no campo dos nossos movimentos de investigação, se configura atualmente como um espaço propício para análises que se atenam no modo como crianças e adolescentes lidam com o tempo no sentido de orientação prática para suas vidas.

Essa orientação não se resume a atitudes cotidianas ou de construção de projetos de vida que se relacionam com a escolha de profissões ou itinerários formativos, meninos e meninas que estudam história são demandados a se orientar no contexto de uma sociedade pós moderna, operando num regime de historicidade presentista (HARTOG, 2020) e que os impele a construir identidades pessoais e coletivas que sejam ao mesmo tempo flexíveis e seguras de si.

Apesar do pequeno espaço para a análise dos materiais didáticos que dispomos nesse artigo, confiamos na representatividade dos exemplos destacados, o que nos habilita a pensar que parte significativa das narrativas histórico escolares opera sob um paradigma adultocentrado, já que não visibilizam como deveriam a agência cidadã de crianças e adolescentes como atores de suas próprias histórias e das comunidades onde vivem.

Nossa hipótese é que essa realidade influi negativamente na potencialidade da História como elemento gestor da experiência de orientação no tempo, apesar de reconhecer que a história escolar não é a única dimensão da cultura histórica a formar a consciência histórica das pessoas, acreditamos junto com Paulo Freire que sem a educação não se muda o mundo, apesar de ela sozinha não ser suficiente para tal. (FREIRE, 2000)

Por isso, concluímos após estas investigações iniciais que mais pesquisas são necessárias, inclusive pesquisas que atuem em duas direções, a primeira que aprofunde o conhecimento sobre o conceito de Adultocentrismo

e outra que amplie o leque de espaços investigados para além do material didático, alcançando uma escuta das vozes dos professores e dos meninos e meninas que estudam História cotidianamente em nossas escolas.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOULOS JÚNIOR, A. **História sociedade e cidadania**: 3º ano. São Paulo: FTD, 2013.

BRAICK, P. MOTA. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAVALCANTE, E. B. T. **Das Ruas para as aulas de história**: infâncias, cidadania e direitos humanos. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G. SANTIAGO, F. **Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças**. III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict. Proceedings, Barcelona, CEFID-UAB, 2016, p. 850-863.

FREIRE, P. **Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POGGI, C. SERRA, G. CARRERAS, R. Subjetividades Juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado, **Revista Tesis**, 2011, Nº 1, p. 59-73

RAMOS, M. A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela revista História e Ensino, **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012.

RÜSEN, J. **Teoria da História**. Uma Teoria da História como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DISCIPLINA E DEVOÇÃO NA EDUCAÇÃO DAS MENINAS: O RECOLHIMENTO DE NOSSA SENHORA DA ANUNCIAÇÃO E REMÉDIOS NO MARANHÃO

Hellen Silva Carneiro Ferreira³⁰

Maria Inês Castro Nascimento³¹

Isabela de Cássia Costa Vieira³²

Resumo: O estudo em questão objetiva a investigação de uma instituição de reclusão e educação das meninas maranhenses, no século XIX, que as formava para serem futuras mães, donas de casa através da devoção católica. O Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios foi criado desde meados do século XVIII pelo Padre Jesuíta Gabriel Malagrida para recolhimento de mulheres maranhenses sob o discurso da defesa de uma honra familiar e da moral feminina. As meninas expostas em instituições de caridade ou adotadas em casas de famílias privilegiadas eram internadas no Recolhimento para receberem a educação religiosa que disciplinava os seus corpos em uma rotina de orações e oficinas profissionalizantes. A análise documental de leis e decretos provinciais, dos estatutos do Recolhimento e de fontes bibliográficas do oitocentos maranhense nos permitiram compreender o funcionamento, a proposta educativa e o encaminhamento dados às meninas quando atingiam a fase adulta. As contribuições dos estudos de Del Priore (2004), Abrantes (2003) e Perrot (2007) sinalizaram para as reflexões sobre a história da educação das mulheres no Maranhão, desde a criação dos primeiros recolhimentos femininos. Com os resultados dessa análise, pretende-se contribuir com os estudos

³⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

³¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

³² Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras – GEPIB.

sobre a educação das crianças maranhenses, no século XIX, com destaque para as meninas, que eram mantidas sob vigilância masculina e moldadas conforme educação europeia.

Palavras-chave: Meninas. Educação. Recolhimento. Maranhão.

Introdução

A história da educação das mulheres sempre esteve marcada pela submissão, pela devoção e controle dos corpos. Esses princípios, próprios de instituições sob a custódia da Igreja católica, moralizavam as condutas das meninas desvalidas na capital da província do Maranhão. O recolhimento do corpo, marca da sociedade patriarcal e provincial, revelava a preocupação dos governos em preservar a honra das mulheres, confinando-as em espaços referenciados como educativos, mas que disciplinavam as condutas femininas. A rotina de orações e de oficinas profissionalizantes, demarcavam o cotidiano institucional e controlavam o tempo das crianças, no sentido de prepará-las para assumir funções domésticas.

Numa sociedade escravista e patriarcal, a mulher moralmente correta controla seus impulsos e desejos. Assim, a mulher que era casada e se relacionava com outros, ou não vivesse a fidelidade conjugal, era considerada desonrada, e marginalizada socialmente (DEL PRIORE, 2004). As instituições de recolhimento feminino, entendidas como lugares de abrigo para pessoas que não se enquadravam aos padrões sociais da vida provinciana, se reservavam ao papel de retenção desde a infância, das mulheres que rompiam com a decisão de serem boas mães e donas do lar. Esse tipo de assistência social era parte da política higienista que norteava o Império, e que visava retirar do convívio social os sujeitos *perigosos, indisciplinados e imorais*. Um poder disciplinar que controlava minuciosamente o corpo dito doente, sujeitando-o a situações conformadoras e alienantes da sua própria condição social.

Faz-se então necessário, por meio dessa investigação, adentrar o interior desses espaços institucionalizados e controlados pelo Estado e pela Igreja, para historiar a educação das meninas desvalidas no Maranhão do século XIX, analisando o contexto da Província e a organização de recolhimentos femininos para manutenção da ordem social. Assim, o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, edificado no Maranhão em 1752, possuía a finalidade, como todos as institui-

ções de educação feminina no Brasil Colonial, de facilitar a condução das *donzelas* à vida religiosa e regenerar as jovens meninas *perdidas pela prostituição*. (ABRANTES, 2003)

Por meio da análise nos estatutos do Recolhimento, das leis e decretos da Província do Maranhão e de artigos de obras escritas por sujeitos considerados os letrados maranhenses e que eram mantidos pela Igreja, pretende-se identificar os discursos e as práticas de educação das mulheres maranhenses no Império, que justificavam a proposta política de uma educação feminina de sujeição do corpo aos ditames religiosos e moralistas. As meninas perdiam suas infâncias em rotinas de trabalho doméstico e de vigílias devocionais, que as calavam e as mantinham nos padrões de vida religiosa. Questões como: o que aprendiam, as meninas, quando institucionalizadas no Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios? Quais acordos eram mantidos entre Estado e Igreja para o funcionamento desses espaços? De onde vinham as meninas recolhidas e qual a rotina proposta a elas para que pudessem voltar à convivência social?

Com essa pesquisa, suscitada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPiB/UFMA), tenciona-se os arquivos silenciados para que a história da educação das meninas seja revelada e que aos poucos, uma história da infância maranhenses seja construída, agora sob as vozes dos sujeitos esquecidos.

A educação feminina no século XIX: ritos, normas e a formação de meninas submissas

O Brasil passou por muitas mudanças no período colonial, em que a sociedade se estabelecia nos moldes europeus com diferenciação em todas as esferas, por um patriarcalismo estruturante em que o homem era livre e a mulher somente um instrumento de satisfação masculina. Esse modelo de sociedade dava ao homem a liberdade do convívio social, para estar à frente de oportunidades e iniciativas, enquanto para a mulher restavam-lhe os afazeres domésticos, exclusão da vida social, cuidado do marido e educação dos filhos para serem *cidadãos de bem*.

Abordar a história das mulheres é ir de encontro com a ausência de relatos ou registros como se não fizessem parte do contexto da vida cotidiana da sociedade no período colonial e imperial. No decorrer da história

por muito tempo não se tem relato das mulheres por escassez ou inexistência, havendo um profundo silêncio sobre acontecimentos que envolvem a figura feminina, como se estivessem designadas ao obscurantismo. A educação feminina acompanhava o desenvolvimento de uma sociedade cuja herança portuguesa era a patriarcal, em que a mulher devia ser submissa e recolhida, recatada, servindo primeiramente aos pais, esposos e filhos, sua educação baseava-se primordialmente na construção de valores morais e religiosos, no disciplinamento do corpo, na maneira como deveria portar-se, cobrir-se e desenvolver as habilidades de uma boa filha, esposa e mãe.

Mencionar a educação feminina no contexto histórico do século XVIII e XIX é trazer à baila as instituições de Recolhimento, onde se inicia todo esse processo de conceder às meninas e moças instruções que estavam intimamente ligadas às suas obrigações como mulher.

No século XVIII, portanto, a educação feminina na Colônia estava longe de ser uma ideia generalizada ou uma prática corriqueira mesmo entre a elite da Colônia, que lançava mão dos recolhimentos para fins educativos. Nem totalmente conventos, nem escolas, as instituições femininas de reclusão situavam-se a meio caminho dos dois modelos de estabelecimentos e serviam a vários propósitos no que toca à vida das mulheres. A parcela de educandas era muito reduzida e pouco representativa no conjunto da população reclusa e menor ainda quando se pensa no total de habitantes da região Sudeste. Não se pode negligenciar, entretanto, que apesar de todo o quadro desfavorável os conventos e recolhimentos eram os únicos espaços institucionais onde as mulheres da Colônia poderiam receber alguma instrução sem terem necessariamente que optar pela vida religiosa. (ALGRANTIN, 1996, p. 266)

Com o intuito de oferecer um espaço para resguardar a virtude e a honra familiar, surge no final do século XV em Portugal, os Recolhimentos, com a intenção de educar as mulheres até que adotassem o estado de casadas. Inicialmente foram idealizados para sustentar e amparar órfãs pobres, mulheres desamparadas e até aquelas que apresentavam comportamento sexual diferente daqueles aceitos pela sociedade da época. Suas estruturas foram construídas com o propósito de uma vida reclusa, com muros que não permitiam

a visualização da rua e vice-versa. Os quartos eram pequenos e reservados ao descanso e atividades individuais das recolhidas, além de possuírem um local próprio para as atividades coletivas (ALGRANTI, 1993). Esse modelo de instituição foi trazido ao Brasil através do processo de colonização portuguesa. Apesar de preservarem as ideias moralizantes, os Recolhimentos aqui fundados sofreram mudanças em seus objetivos em relação à metrópole.

No Maranhão, o contexto educacional e social vivido pelas mulheres não se diferenciava em nada do restante do país. De acordo com Rodrigues (2010, p. 97) “a visão social sobre a educação que predominou na época foi a de que os homens deveriam ser instruídos e as mulheres educadas, recaindo sobre estas a ênfase na formação moral e sobre aqueles, a formação intelectual.” Até mesmo na capital da Província do Maranhão prevalecia o conservadorismo na educação feminina, em que se acreditava que a mulher precisava ser preparada para cuidar do marido, filhos e da casa.

Em 1838, surge o curso secundário oferecido pelo Liceu Maranhense, com o objetivo de favorecer o ingresso dos filhos da elite nos cursos superiores. Mais uma vez as mulheres são excluídas, inclusive as ricas, pois não tinham direito ao acesso a esse nível de ensino. Finalmente em 1840, são fundadas as primeiras escolas particulares femininas em São Luís, destinadas a atender as filhas da elite maranhense (RODRIGUES, 2010). Segundo Nunes (2006),

De 1840 a 1890, São Luís do Maranhão viveu um período de “franca florescência escolar”, na expressão de PACHECO (1968, p. 310), pois existiam para as jovens da sociedade ludovicense, os Colégios: Nossa Senhora da Glória, das irmãs Abranches; Nossa Senhora da Soledade, da Sr.^a Maria Emília Carmini; e de Santana, sob a direção da Sr.^a Raimunda da Silva Miranda; Colégio Nossa Senhora do Amparo, de propriedade da senhora Filomena Tavares Pedreira e Aula Santa Bárbara da senhora Isabel Ignês dos Santos, constituindo-se (que se tem notícia até hoje) as primeiras mulheres professoras responsáveis pela educação da elite maranhense. (NUNES, 2006, p. 189)

No currículo dessas escolas além de incluir os afazeres domésticos, continha o ensino da leitura e escrita, noções de aritméticas, aula de dança, de piano e Francês, percebesse neste momento algumas mudanças na educação

feminina e finalmente as atividades domésticas deixam de ser o principal foco da aprendizagem feminina, apesar disso e educação das mulheres continua sendo pensada para prepará-las para o casamento. (RODRIGUES, 2010)

Durante 20 anos, o único espaço escolar particular para as meninas foi o Colégio Nossa Senhora da Glória, e só apenas em 1874 surgem novas escolas. Para as mulheres letradas e ricas essa foi a oportunidade para exercerem uma função longe do ambiente doméstico, pois as escolas de meninas só permitiam professoras. Para as meninas pobres restavam as aulas de primeiras letras, o currículo dessas instituições priorizava os ensinamentos religiosos, além das atividades domésticas, os conhecimentos básicos de leitura, escrita e das quatro operações (RODRIGUES, 2010). Para Abrantes (2003, pág. 02) “às prendas domésticas justificadas em nome das funções maternas das mulheres, a isenção do ensino da geometria e a limitação do ensino da aritmética apenas as quatro operações, estabeleciam a diferença na educação escolar entre meninos e meninas.”

Outra desigualdade evidente entre a educação feminina e masculina, era a quantidade de escolas para ambos os sexos e o baixo número de matrículas das meninas. Segundo Abrantes (2003):

Em 1867, o relatório do Presidente da Província, Dr. Antônio Alves de Sousa Carvalho, informava que existiam na Província 100 cadeiras primárias do 1º grau, sendo 60 do sexo masculino e 40 do feminino. No 2º grau do ensino primário existiam somente cadeiras de meninos, sendo três na capital e cinco no interior. As cadeiras do ensino primário no interior foram frequentadas por 2.874 alunos, sendo 2.113 meninos e 661 meninas, as da capital tiveram uma frequência de 658 alunos, sendo 449 meninos e 209 meninas. A frequência total nas escolas públicas neste ano foi de 3.532 alunos. No ensino primário particular foram registradas 16 cadeiras, sendo 11 para meninos e 5 para meninas, com uma frequência total de 953 alunos, 564 do sexo masculino e 399 do feminino. Na instrução secundária particular eram 9 colégios, sendo 1 para o sexo masculino na vila de S. Bento e 8 na capital, 4 para os rapazes e 4 para as moças, com uma frequência total de 842 alunos. O ensino público secundário ministrado no Liceu foi frequentado por 156 alunos. (ABRANTES, 2003, p. 03)

Em meio a esse contexto surge na segunda metade do século XIX, em São Luís, instituições para a educação de meninas carentes, sendo uma estudada neste trabalho: o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, que apesar de ter sido projetado para atender as meninas desvalidas, também era frequentado pelas meninas das famílias da elite.

O recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios e a institucionalização das mulheres maranhenses

Fundado em 1751 pelo missionário jesuíta Frei Malagrida, o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, voltava-se à educação civil, moral e religiosa das meninas recolhidas. A rigidez era uma característica marcante em relação à religiosidade pela ordem de Santa Mônica e nos aspectos econômicos e administrativos pelos Estatutos organizados em 1840. A educação era destinada às lições de primeiras letras e das capacidades domésticas. Segundo Abrantes (2003, p. 03) “uma mestra ensinava a ler, escrever, as quatro operações aritméticas e a doutrina cristã, e uma outra mestra ensinava a coser e bordar”.

O advogado maranhense Antônio Almeida Oliveira também argumentava uma maior instrução para as mulheres, não para terem liberdade política e econômica, mas para fortalecer suas funções de esposa e mãe, permanecendo em suas casas como “rainhas do lar”. “Em sua obra ‘O Ensino Público’, publicada em 1874, apresentou uma série de idéias para reformar a educação feminina, incluindo mais instrução intelectual para as mulheres e também a co-educação dos sexos” (ABRANTES, 2003, p.04). Contudo, a situação não era favorável às meninas abastadas, pobres, que quando não eram acolhidas pelas instituições recolhedoras, cresciam na insipiência. As meninas que faziam parte dos Recolhimentos ficavam na responsabilidade de mestras que não dominavam as letras.

Segundo Rodrigues (2010), acredita-se que as primeiras meninas a fazerem parte da instituição recolhedora foram as filhas das famílias que contribuíram com doações para a construção do espaço físico do local. Tal informação divergia com o objetivo inicial, que era abrigar meretrizes, prostitutas e jovens sem recursos das camadas marginalizadas da sociedade, dentre elas as órfãs. Como houve doações

das famílias de classe privilegiadas, Malagrida deve ter, inicialmente, aprovado que as primeiras recolhidas fossem herdeiras das famílias poderosas da Capitania e objetivando dar estado de religiosas às suas filhas.

O Alvará Régio, de 2 de março de 1751 para criar, no Estado do Maranhão e Grão-Pará, Seminários e Recolhimentos para convertidas e não convertidas, determinava que Gabriel Malagrida poderia fundar Recolhimentos de convertidas e meninas. Após essa resolução, Rodrigues (2010) nos confirma que:

A primeira regente, Maria Josefa de Jesus, ao se referir à Instituição, em 1779, em documento encaminhado à rainha D. Maria I, nomeia-a “Casa Recolhimento religioso” e que ali viviam com regularidade religiosa, dando-nos a entender que era um ambiente de reclusão que abrigava algumas freiras e donzelas devotas sem votos solenes. Por sua vez, a documentação consultada nos mostra que a população e, por vezes, os membros do próprio clero referissem a Casa como um convento feminino apesar de oficialmente não sê-lo. (RODRIGUES, 2010, p. 41)

Em relação à forma de como o Recolhimento se mantinha, segundo o Alvará de 2 de março de 1751, com uma quantia de duzentos mil réis (200\$000) anuais, determinação que Pacheco (1969), ainda que não mostre os motivos, declara que não foi efetuada pelas forças da Capitania. Salienta-se que o auxílio financeiro se compunha de certa forma contraditório, a julgar que o citado Alvará instituía que para ser criada uma organização desta propriedade, deveria ter como manter-se e, como era de conhecimento público, a Coroa Metropolitana não apresentava disposição a subsidiar esse tipo de instituição.

Acerca da estabilidade financeira do Recolhimento, cabe mostrar que Dom Pedro I, com a introdução do Brasil Imperial, definiu, no mês de outubro do ano de 1825, a importância de seiscentos mil réis de aporte por ano. Segundo a Lei nº 80, de 27 de julho de 1838, entre os anos de 1835 e 1838, o montante sofreu alterações, alcançando o valor de dois contos de réis anuais. Entretanto, Pacheco (1969) evidencia que a Província auxiliará através de contribuições com a Instituição a partir de 1841. Contudo, cabe ressaltar que o incentivo doado pelo Estado ao Recolhimento, representava importante ajuda para a sua manutenção, mesmo sendo feita não regularmente.

Em meados de 1840, o Estado en-

curtou sua proximidade com a Instituição, relacionando-se de forma mais direta, influenciando sua sistematização e clientela. O Estado passou a auxiliar o Recolhimento através dos recursos públicos, possibilitando o custeio da Instituição. Com isso, conseguia atender as demandas em relação ao acolhimento e instrução das mulheres que se encontravam à margem da sociedade maranhense.

O Presidente da Província, João Antônio de Miranda, similarmente com a Lei Provincial no 95, concedeu em 11 de julho de 1841, o Estatuto do Recolhimento idealizado pelo Bispo Diocesano, Dom Marcos Antônio de Sousa. “Na mesma Lei ficou estabelecida uma dotação de dois contos de réis anuais, a isenção da décima dos prédios urbanos e legados, bem como parte dos recursos provenientes das loterias da Província destinar-se-ia aquele estabelecimento”. (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 2009, p. 352)

As bases definidas no Estatuto por João Antônio Miranda, aprovado pela Assembleia provincial, destaca definições dos seguintes pontos, segundo Rodrigues (2010):

- O recolhimento passou a admitir meninas enjeitadas da Santa Casa da Misericórdia, órfãs necessitadas, ou filhas de pais reconhecidamente pobres, para serem educadas, procedendo a licença do ordinário e sendo este número regulado segundo as posses do Recolhimento.
- A admissão de meninas, filhas de pais abastados, para serem educadas, contanto que satisfizessem pontualmente a mesada mensal;
- A criação de uma cadeira de primeiras letras, paga pelo cofre público, para as educandas do recolhimento. (RODRIGUES, 2010, p. 52)

Acredita-se que as autoridades consideravam que essas orientações fizessem parte da rotina do Recolhimento e “deste abrigo de jovens educadas sairão mães de famílias que darão cidadãos úteis ao Estado, defensores da pátria, ministros zelosos e edificantes do altíssimo, e farão a felicidade das gerações futuras”. (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 2009, p. 353)

Em julho de 1854, através da Lei nº 365, foi autorizada e concedida duas loterias anuais ao Recolhimento. Esse recurso deveria ser utilizado tão somente para alimentação das meninas pertencentes ao local. Ao

bispo pertencia a responsabilidade de assentir a entrada de novas recolhidas para serem alimentadas por esse recurso liberado. Este deveria ser proporcional ao número de meninas assistidas. Contudo, devido a demanda de pedidos para ingresso ao Recolhimento, o Bispo acabara liberando a entrada das jovens entrando em desacordo com as decisões das autoridades. Com isso, a Assembleia sentiu-se pressionada a aumentar os recursos combinados anteriormente, e “o Tesouro Provincial aumentou o recurso para um conto e duzentos mil réis, entre os anos de 1861 e 1862” (MARANHÃO, 1860-1863). Nesse contexto, nos anos de 1850 o Recolhimento expandiu a admissão de jovens pobres, recolhendo então educandas, órfãs ou não, mulheres casadas, meninas indisciplinadas, viúvas e professoras.

Os estatutos criados para os Recolhimentos serviram de base para a criação das regras de conventos, apesar de haver uma certa semelhança em sua ordem paradigmática (ALGRANTI, 1993). Os estatutos garantiam a ordem desse espaço, a rotina das mulheres e principalmente a obediência e cuidados com seu corpo e seu comportamento. Eram obrigadas a seguirem os modelos impostos. Porém, no Maranhão, o estatuto criado com a fundação do Recolhimento, não foi mantido na documentação da Igreja católica. Dom Marcos Antônio de Sousa reestruturou o estatuto de forma condescendente. O novo Estatuto foi reformulado de acordo com o Bispo Diocesano e o Governo da província. Este pretendia o resgate na formação da clientela, ou seja, cogitava que o Recolhimento abrigasse as órfãs da Santa Casa da Misericórdia e filhas de famílias pobres para serem educadas (MARQUES, 1970). O Estatuto registrava que:

Havendo algumas que não podem ter ao seu favor os cuidados do amor paterno nem gozar as carícias de uma terna mãe, e por outra parte persuadido que as impressões de primeira idade dirigem a criatura humana em todos os seus passos, e acompanham em todos os sucessos da vida, e que os hábitos virtuosos dos anos da inocência, triunfam das paixões é que compendiamos os estatutos que há mais de oitenta anos regem esta casa de educação, em conformidade do sobredito alvará de 2 de março de 1751. (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 2009, p. 353)

A organização do Estatuto se dispôs da seguinte forma: o capítulo I determinava as atividades religiosas, o capítulo II designa-

va o governo provisório do Regulamento e o Capítulo III e último tratava sobre a gestão externa do espaço. A escritura era iniciada, a partir da Lei de Instrução Pública de 1827, que recomendava que a mulher teria a missão de educar novas gerações, e com isso, necessitaria ser preparada em bases firmes de moral e bons costumes. Ou seja, “regime e direção das jovens maranhenses que retiradas do bulício do século e abrigadas debaixo do favor insigne da providência serão educadas com pudor, modéstia e virtude cristã”. (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 2009, p. 353)

O Estatuto do Recolhimento de N. Sra. da Anunciação e Remédios expõe ordem disciplinar que se destina à política de padronização de comportamento, segundo Foucault (2008). Sob métodos que consentem a manipulação das ações do corpo conduzindo atitudes dóceis e úteis, além do controle do tempo nas atividades rotineiras. A partir desse fato, observa-se como o poder se legitima entre os sujeitos para chegar aos objetivos disciplinares da Instituição. “Caso algo fosse feito fora dos padrões do Recolhimento, punições eram aplicadas pelas mestras. Essas tinham o poder de repreender as educandas, contudo estavam sujeitas aos castigos praticados pela regente.” (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 2009, P. 361). Entretanto, “quando as repreensões não surtiram o efeito desejado, as reclusas deviam ser obrigadas a fazer estações no coro e outras penitências, conforme gravidade do ato” (Id. *ibid.* p. 356).

Diante de toda ação penitenciária e corretiva, havia casos em que as reclusas não aceitavam determinado tipo de tratamento. A ocasião era levada para o Bispo. Caso persistisse, a educanda era convidada a se retirar do Recolhimento. Essa ocorrência geralmente era feita pela regente ao Bispo por meio de correspondências administrativas. Sobre essas correspondências, Foucault (1979, p. 174), nos diz ser “um registro contínuo de conhecimento, que ao mesmo tempo em que exerce o poder, produz um saber”, uma vez que pelo exercício do olhar “anota e transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia do poder”. Através destas que o ordinário mantinha informações sobre a casa, com o intuito de construir afirmações de “como era” ou “deveria ser” tal instituição.

A entrada no Recolhimento requeria uma dedicação pessoal em um ambiente de normas específicas orientadas por disciplina. (ALGRANTI, 1993). Após a chegada da moça no Recolhimento, era conduzida “à presença da vigária do coro que, consequen-

temente, a encaminharia à cela, que já estava preparada para recebê-la” (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 2009, p. 361), lugar reservado ao descanso, às orações individuais e comportava apenas uma pessoa. Contudo, com o aumento da demanda de meninas, já descrito neste trabalho, identificamos em nossos estudos que havia mais de uma pessoa em celas, devido à estrutura física do local.

Porém, a interação entre as meninas, quando acontecia, era no ambiente de aprendizagem. Ali aprendiam as primeiras letras, canto, corte e costura. As aulas só não aconteciam aos domingos e feriados. Esses dias eram destinados às atividades religiosas, como por exemplo, oração do ofício divino e leitura espiritual. (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 2009, p. 361)

O Recolhimento de N. Sra. da Anunciação e Remédios sofreu transformações que modificariam sua representação institucional em meados de 1863. A reestruturação foi em decorrência às ações do Bispo Dom Luís da Conceição Saraiva, que assumiu a Diocese do Maranhão a partir de 1862. Dando importância às adversidades disciplinares e financeiras que o Recolhimento enfrentava, o ordinário considerou medidas para reorganizá-lo. Em meio às determinações tomadas, foi criado o Colégio de N. Sra. da Anunciação e Remédios, em 7 de janeiro de 1865, este funcionava dentro do Recolhimento, promovendo a educação feminina por meio de pagamento de mensalidades.

De acordo com o Estatuto do Colégio (1872), o prédio físico dispunha de primeiro andar, nesse estavam instaladas as dependências do Colégio de N. Sra. da Anunciação e Remédios que era formado por salas de aula, refeitório, enfermaria, três dormitórios e duas galerias, onde era respirado um ar puro e tinha capacidade para acomodar 100 (cem) meninas. Na parte térrea ficavam as acomodações do Recolhimento.

Segundo Rodrigues (2010) o Colégio, por funcionar dentro do Prédio do Recolhimento, foi administrado nos primeiros anos pela regente deste Estabelecimento. Entretanto, sua clientela não era considerada na categoria de reclusas, mas de educandas, visto estarem na instituição por tempo previamente determinado, para receberem educação escolarizada. O programa de ensino do Colégio de N. Sra. da Anunciação e Remédios abrangia ao todo cinco anos de estudo:

No primeiro ano, ensinavam a ler e escrever, contar até as quatro operações aritméticas por números inteiros, rudi-

mentos de gramática portuguesa, doutrina cristã e música vocal; No segundo ano, era desenvolvido o ensino da gramática portuguesa, leitura de livros clássicos, caligrafia complementar, aritmética até proporções, sistema métrico decimal, doutrina cristã e música vocal; No terceiro ano, era dada continuidade ao ensino desenvolvido da gramática portuguesa, com caligrafia complementar, desenho linear, rudimentos de História Pátria e Geografia, elementos de História Sagrada, análise gramatical. No quarto ano, era ministrado o ensino de Gramática francesa, com versão de prosa, composição, continuação da análise gramatical dos clássicos, Geografia, Desenho, catecismo, música vocal e piano; No quinto ano era estudada a versão dos clássicos franceses prosadores e poetas, composição, Geografia, Desenho, catecismo, música vocal e piano. (ESTATUTO DO COLÉGIO N. SRA. DA ANUNCIAÇÃO E REMÉDIOS. 1872, p. 9)

Pode-se inferir que a proposta do Bispo em educar mulheres mostrava-se progressista, pois oferecia aulas de piano, estudo dos clássicos franceses e música vocal para as meninas. Contudo, vale ressaltar que era oferecido apenas o ensino primário. O ensino secundário e superior ainda era oferecido apenas para os meninos.

No primeiro ano de funcionamento da Escola, as professoras do recolhimento foram aproveitadas para lecionar na instituição, por possuírem experiência em lecionar. Contudo, nos anos anteriores, professores externos e conhecidos pela sociedade foram contratados, como forma de dar confiabilidade ao público maranhense, como por exemplo, o Dr. Gentil Homem de Almeida Braga, que ensinava as disciplinas de gramática geral, geografia e francês. (ESTATUTO DO COLÉGIO N. SRA. DA ANUNCIAÇÃO E REMÉDIOS, 1872, p.6)

Diante do exposto podemos refletir que mesmo com a escolarização da mulher, o discurso, a valorização e seu papel na sociedade não tiveram mudanças tão aparentes. Ela ainda continuava sendo vista como uma pessoa preparada com excelência para ser mãe, esposa e dona de casa. A instrução veio para que além desses adjetivos, ela pudesse se apresentar bem perante o meio social. Educação esta que lhe preparava para aparecer publicamente com seu marido diante dos anseios e necessidades que a sociedade lhe determinava.

Considerações finais

Os estudos sobre a infância no Brasil permitem a visualização das formas escolares e institucionais de abrigamento e condicionamento do ensino às crianças. Com distinta diferenciação às origens das meninas e dos meninos, a criação dos espaços de educação da infância brasileira intencionalmente visava a formação de um povo moldado culturalmente. Às meninas, especificamente, as instituições atendiam ao desejo de uma sociedade em ascensão política e que precisaria da maquinaria do ensino seletivo para conduzi-las aos propósitos da modernidade anunciada.

O Maranhão Imperial, como Província desejava em seguir a aurora da civilização imposta, condicionava os sujeitos considerados inadequados a espaços como os recolhimentos, criados no Brasil Colonial para a contenção dos corpos femininos que tentavam ser livres. Na pesquisa sobre o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, a intervenção da Igreja na organização da educação das meninas clarifica uma formação moralizante e que junto ao Estado, prepara a mulher para assumir papéis pré-estabelecidos pelos homens. A submissão feminina deveria ser mantida para que o poder e controle masculino fossem majoritários nas decisões sobre elas, desde crianças.

Os resultados desse estudo também possibilitam analisar os fundamentos da educação infantil brasileira que tem se reservado aos discursos e práticas assistencialistas e enquadradoras das crianças às instituições e suas regras e rotinas pedagógicas. A história das meninas e dos meninos escondidas nos arquivos são reveladores de um projeto de reinvenção da infância, que institui formas de contenção das liberdades, das culturas e das ideias e que se prolongam pelos séculos.

Referências

ABRANTES, E. S. **A Educação Feminina em São Luís no Século XIX**. XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa – PB: ANPUH, 2003.

ALGRANTI, L. M. **Honradas e devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimento do Sudeste do Brasil, 1750-1882**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

_____. Educação feminina: vozes dissonantes no século XVIII e prática colonial. In: MONTEIRO, John Manuel & BLAJ, Ilana (orgs). **História & Utopias**. São Paulo: ANPUH, 1996.

ARQUIVO DA ARQUIDIOCESE DE SÃO LUÍS. Papéis diversos nº 19: **Estatuto do Colégio N. Sra. da Anunciação e Remédios**. Capa 2983, doc. 14355, 1872, p. 6.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

ESTATUTO do Recolhimento. In: CASTRO, C. A. (org.). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão no Império (1835-1889)**. Coleção Memória da Educação Maranhense. São Luís, Maranhão: EDUFMA, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARANHÃO. **Coleção de Leis Decretos e Resoluções da Província do Maranhão: 1860-1863**.

MARQUES, C. **Dicionário histórico e geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fon Fon, 1970.

NUNES, I. M. L. **IDEAL MARIANO E DOCÊNCIA: a identidade feminina da proposta educativa marista**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, 2006.

PACHECO, F. C. **História Eclesiástica do Maranhão**. Maranhão: Departamento de Cultura, 1969. Coleção César Marques, vol. I.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RODRIGUES, M. K. L. **Educação feminina no Recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma instituição**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO RIO DE JANEIRO EM IMAGENS: MEMÓRIAS AFETIVAS DE UM MOVIMENTO

Julio Cesar Roitberg³³

Resumo: A partir das ocupações secundaristas, enquanto objeto de pesquisa e seus significados para os sujeitos, as escolas públicas do Rio de Janeiro ocupadas surgem como espaços de transformação, reinvenção e ressignificação para ambos. Destarte, a complexidade do movimento transcende as representações, além das fronteiras da modernidade entre sujeito e objeto, assim como as noções de espaço e de tempo, numa Poética dos espaços. Da constelação de materiais empíricos emersos do campo como objetos, fotografias, documentos, conversas, num estudo das subjetividades, a escola transparece como espaço heterotópico, transformada em casa pelos jovens ocupantes. Através da escuta sensível e da observação participante, as narrativas dos cotidianos escolares refletem as escolas ocupadas como um laboratório de reinvenção, tendo em vista o contraponto à instabilidade do ser promovido pelo ambiente transformado, como lugar de tensões, de atritos, diante dos desafios representados pelas necessárias e intensas negociações. Além dos estudantes do ensino médio, buscou-se analisar suas percepções sobre o movimento, assim como o seu protagonismo, relacionando-as às dos professores, membros da equipe pedagógica, funcionários, sindicalistas, militantes, integrantes de entidades estudantis. Participaram da

³³ Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

pesquisa voluntários de 02 escolas do ensino regular e médio integral, da zona oeste e da região suburbana carioca. A um grupo de protagonistas, apoiadores e críticos contrários ao movimento couberam os comentários esclarecedores e lembranças de episódios significativos, recolhidos através do Paradigma Indiciário. Através das lembranças e na direta participação do pesquisador e sua permanência nas escolas, desponta o esforço e a possibilidade dos sujeitos de elaborar a sua vida, de se reinventar, exercendo o direito de escolhas, levando-os a uma autêntica autonomia. Entendendo a recuperação das memórias afetivas como um trabalho transgressor, como o foram as ocupações, surge outra perspectiva de pesquisa, a ‘cartografia topoanalítica’, associada às mudanças no processo de escritura, do objeto e dos sujeitos como aporte para a apresentação de resultados nas pesquisas em educação.

Palavras-chave: Memórias. Imagens. Ocupações Secundaristas.

Introdução

O registro destas memórias das ocupações secundaristas, cujo texto tem origem em uma investigação sobre as representações daquele movimento no Rio de Janeiro, parte da pesquisa de tese de doutoramento do autor, inaugura-se no ano de 2016, quando o magistério público fluminense se encontra em meio a uma de suas greves mais intensas, lutando pela recuperação salarial de 30%, pelo cumprimento do calendário de pagamento, além de uma pauta pedagógica extensa. Naquele tabuleiro, o Congresso já avançava na imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Movimento Escola sem Partido, dentro do projeto neoliberal meritocrático competitivo, traduzidos pelo currículo mínimo, “uma base mínima de conteúdos, habilidades e competências comuns, com as quais os professores de cada disciplina devem seguir em seus planos de curso e em suas aulas” (LAPA, 2006, p. 6), um rígido sistema de avaliação homogeneizador e a bonificação por desempenho.

FIGURA 1



Alunos dos colégios estaduais em greve. Fonte: Real Notícias, março de 2016

Neste cenário, os estudantes surpreendem com o movimento das ocupações das escolas públicas do estado (imagem 1), somando forças contra os diversos mecanismos de governo, no controle ao trabalho docente, que vinham “sendo implantados com o Plano de Metas, cerceando a autonomia docente e diminuindo os espaços de elaboração intelectual, transformando o docente crescentemente em mero executor e reproduzidor de conhecimentos” (*Idem*, p. 7).

Assim, para enfrentar algumas questões que surgiram diante do ineditismo daquele movimento que me permitiriam produzir uma narração a partir do meu lugar de professor, pesquisador e estudante, percebi, na leitura das imagens e nas narrativas fotográficas (LOBATO, 2006), enquanto representação, ocultações e revelações na vida cotidiana, potenciais estratégias a proporcionar e facilitar a imersão nos cotidianos das esco-

las ocupadas, ultrapassando a sua misteriosa temporalidade, alterada em sua substância.

Produto de diversas manifestações discursivas e de sentido, sua utilização na pesquisa não seria diferente, na medida em que não se restringem apenas a ilustrar: acompanhadas por suas legendas e indicadas no texto, a foto torna-se argumento e suporte relevante, ou seja, numa narrativa fotográfica (LOBATO, 2006), reforçando o dado de que a imagem é uma representação.

Tomando o senso comum como o saber popular, alheio às ciências, aos processos de escolarização, ao conhecimento que acontece nos cotidianos, na solução imediata de problemas, quase sempre através de estratégias e improvisos que se perpetua geração após geração, alimentando, inclusive, as ciências, a recuperação da memória através das narrativas, entendidas como “a organização dos acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhes é conferido” (ALBERTI, 2004, p. 92), das lembranças, das histórias dos e das estudantes, professoras e professoras referentes às ocupações, atos, manifestações, greves, enfim, os eventos críticos elencados para a tese, exigiu os estudos da história oral em função de que ela “pode contribuir para uma história objetiva da subjetividade” (*Idem*, p. 92).

Além de que,

Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial” [...]. (POLLAK, 1989, p. 4)

O autor considera tanto a seletividade da memória coletiva, como, também, processos de negociação a fim de conciliar memória coletiva e memórias individuais, ponderando com Maurice Halbwachs (cf. Pollak, 1989) o fato de que a nossa memória se beneficia da memória dos outros, para tal não é suficiente o testemunho alheio, mas, sim, que haja concordância entre as memórias e que existam suficientes pontos de contato entre elas e as demais a fim de que as lembranças trazidas pelos outros possam “ser reconstruídas sobre uma base comum.” (p. 4).

O movimento das lembranças, entre os objetos, as cenas, as pessoas, é tão dinâmi-

co quando a intensidade de nossas memórias. A decisão pelos cortes, pela seleção se dá em virtude de lembramos o que nos é caro, o que nos é prazeroso, e isto, claro, do ponto de vista de quem ‘olha’ aquelas cenas levando em conta o que será narrado que, certamente, receberá uma interpretação diferente, já que traduzida e compreendida por um filtro diferente do meu.

Independente da janela, do lugar, do objeto, o olhar do outro não é o meu olhar. E isto tanto para textos escritos, histórias contadas, fotografias. Desta forma é que me esforcei para que os próprios e as próprias pessoas que participaram do movimento de ocupação secundarista não só o contasse como, também, apresentassem dados biográficos para sua apresentação.

Conforme as Teses benjaminianas (1989), é o presente que determina a existência do passado e, não, o contrário. Através das narrativas, escolhemos e selecionamos fatias da história pelo sentido que fazem para a nossa existência no tempo presente: assim aquelas experiências, vivenciadas em outras épocas são eternizadas, através das lembranças, enriquecendo, a partir do indivíduo, a memória coletiva. Para Benjamin (1989), “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”. (1989, p. 107)

A oportunidade de habitar uma ocupação

A arquitetura do movimento, o planejamento de suas ações e estratégias deu-se, principalmente, através do “ciberativismo” (CASTELLS, 2013, p. 23), nas redes sociais, co-partícipe e protagonista de movimentos reivindicatórios de demandas populares e sociais, desde os anos 1980. Nelas, as fotografias, as *selfies*, explodem como documento material a dialogar com as possibilidades da representação e construção da realidade através das câmeras de celulares, imagens superexpostas, em busca de *likes* (ZACARIOTTI, 2015). A educação não só ultrapassa os muros escolares, assim como a invade e impregna todo o espaço de socialização, incluindo “o novo espaço público” (LEMONS; LEVY, 2010), construído pelas redes sociais.

E, acompanhando as juventudes nestes outros espaços, noutras janelas de visualidades, foi que cheguei ao *Twitter* de uma das participantes da ocupação do Colégio Estadual Visconde de Cairu. Uma de suas fotos

sobressai e me chama à atenção não só pelas cores, disposição dos elementos, do ângulo e perspectiva (Imagem 2). Mas, há algo além que me diz mais. Ele me impactua pela sinceridade, despojamento, cotidianidade. Mais pelo texto que o acompanha do que pelos comentários e ‘curtidas’.

BORGES, F. A realidade de uma ocupação não é tão bonita assim. É estar doente, cansada, sobrecarregada mas dar bom dia pra aluno. É ser atacada e ter que continuar dando exemplo. Deixar suas necessidades básicas de lado em prol de algo. Ficar 24hrs por dia sem privacidade. É querer desistir, mas ter muito caminho pela frente ainda. Já dizia o Crioulo, não baixa a guarda a luta não acabou. (Rio de Janeiro, 22/04/2016 Facebook: Fran_Borges)³⁴

Eu havia conhecido pessoalmente aquela moça logo no primeiro dia em que cheguei no Cairu, quando ela, estendendo a sua e apertando a minha mão, disse que era “a Fran”. Na ocasião em que a conheci, ela tinha 19 anos e participava ativamente dos movimentos estudantis pela AMES-Rio.

Militante das causas feministas não raro havia uma postagem da “musa das ocupações” – como disse um de seus seguidores – nas redes sociais convocando os e as demais companheiros e companheiras para algum ato ou manifestação. Saiu de casa, no Rio Grande do Sul aos 17 anos vindo colaborar com o movimento e ocupação das escolas no Rio de Janeiro permanecendo no C.E. Visconde de Cairu do começo ao final da ocupação.

Três anos depois, em novembro de 2019, tendo tido a experiência da maternidade, diante desta fotografia, Fran me conta que

A gente ficava tão focado no dia que esquecia das coisas básicas. Era uma correria, as vezes nem banho (gelados no banheiro da escola) tomávamos, estávamos sempre focados em manter tudo certo. No final do dia, o mais gratificante era voltar pras nossas salas pra dormir e comer o que nós mesmos fazíamos. Todos dormindo lado a lado, se cuidando e prontos pra começar tudo de novo outro dia.

IMAGEM 2



A realidade de uma ocupação.

Fonte: Fran Borges, gentilmente cedida

Tão logo comecei a conhecer a rotina daquela ocupação, notei o zelo na organização, na sistematização, na preocupação pedagógica o que me impressionou de tal forma que constatei ser aquela realidade parte do decidira estudar, tanto pelo acesso àquele colégio, como pelas facilidades de obtenção de dados, incluindo o principal: a generosidade da recepção, isto sem contar a alegria, entusiasmo e força daquele coletivo representado por estudantes, ex-alunos, professores e colaboradores, dentre eles, a partir daquele momento, eu mesmo.

A minha convicção surgiu quando, quase dois meses após o início de minha imersão, ao transcrever entrevistas e assistir a vídeos, atentei para os motivos da ocupação, pois, naquela escola o movimento era diferenciado e se mantinha apesar de todas as adversidades, devido a um trabalho político e pedagógico que a comunidade havia desenvolvido, durante um bom tempo, preparando-se para a ocupação.

Na segunda semana após a ocupação do Cairu, eu não me via na condição de vi-

³⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=293335384331317&set=pb.100009645724674.-2207520000..&type=3&theater>. Acesso em: 01/05/2021.

sitante, pois passava grande parte da semana com aquela comunidade, participando das tarefas diárias, ajudando, organizando, limpando, cozinhando. Durante a ocupação, foram realizados pequenos reparos, inclusive pintu-

ra, reforma e pequenas obras de manutenção, contando, inclusive, com o voluntariado e a ajuda de pais, mães e responsáveis que aderiram à causa do movimento e se solidarizaram com os e as ocupantes.

IMAGEM 3



"Quero contar pra minha filha!". Fonte: Fran Borges, gentilmente cedida.

Ao se ver na fotografia com sua companheira, Eloísa, no mutirão do Cairu (Imagem 2), orgulhosa me diz querer contar toda aquela história para a sua filha.

FRAN BORGES — O Cairu, como a maioria das escolas no estado, estava completamente largado. No final da ocupação, queríamos ao máximo deixar as coisas melhores do que quando ocupamos. Em uma sala escondida, tinha vários materiais de construção que nunca tinham sido usados. Quando adolescente, trabalhava com meu vô de servente de pedreiro. Logo quis rebocar todo pátio da escola. Junto com o professor Igor e a aluna Eloísa, pintamos cada coluna e cantinho. Teve também

a ajuda de um menino que era detestado pela direção, por sempre pichar as paredes velhas e descascadas de lá. Quando minha filha começar a entender, quero contar com orgulho de cada buraco que eu fechei com minhas próprias mãos.

O Cairu, cujas janelas laterais, semelhante às do prédio onde eu morara na minha adolescência, chamou a minha atenção (Imagem 4), logo no primeiro dia de visita. Aquele colégio cuja arquitetura priorizou não só os aspectos estéticos, como, também, a utilização máxima de cada um de seus vários espaços, assim permitia uma multiplicidade de ações, durante a ocupação, ao mesmo tempo.³⁵

³⁵ Para o estudo da arquitetura escolar no Brasil, ler CARVALHO, 2011. Disponível em: <https://germinai.wordpress.com/textos-classicos-sobre-educacao/linha-historica-da-arquitetura-escolar-do-brasil/>. Acesso em: 01/05/2021.

IMAGEM 4



Roupas no varal. Fonte: Acervo do autor

Assim como a biblioteca, o teatro, a cozinha e outros espaços daquele colégio conhecendo outras utilizações e funcionalidades durante a ocupação, o laboratório também exerceria a função de um espaço heterotópico. “Na verdade, porém, essas heterotopias podem assumir, e assumem sempre, formas extraordinariamente variadas”, conforme o filósofo ao apresentar os rudimentos da heterotopologia (Idem, p. 21). Classificando as sociedades de acordo com as heterotopias, Foucault apresenta os “lugares privilegiados ou sagrados” (FOUCAULT, 2013, p. 21) das sociedades primitivas, ou ‘proibidos’, como na nossa sociedade.

Mas estes lugares privilegiados ou sagrados são, em geral, reservados aos indivíduos “em crise biológica”. Há casas especiais para os adolescentes no momento da puberdade; há casas especiais reservadas às mulheres na época das regras; outras para as mulheres em trabalho de parto. Em nossa sociedade, as heterotopias para os indivíduos em crise biológica pouco a pouco desapareceram. Observemos que ainda no século XIX havia colégios para os rapazes,

havia também serviço militar que, sem dúvida, desempenhavam esse papel: era preciso que as primeiras manifestações da sexualidade viril ocorressem em outro lugar”. (FOUCAULT, 2013, p. 21-22)

O fato é que, ocupada ou não, as escolas sempre se depararam com o dilema da proibição: estudantes sempre encontram maneiras de transgredir. Não seria o fato de a escola estar sem adultos responsáveis, ‘tomando conta’, com um inspetor vigiando, ela se mostraria vulnerável facilitando oportunidades para o que se deve ou não ser feito dentro de uma escola. E não é que não houvesse as regras, inclusive, definidas pelo próprio comando, em assembleia. E isto, todos os que ocuparam aquela escola sabiam muito bem.

Minha percepção desta boa utilização, conservação e gestão do colégio, com raros e pequenos atritos, pelo menos, durante a minha permanência, ocorreu nas minhas reflexões ao me deslocar da minha casa até o colégio. No colégio estudavam, na ocasião, cerca de 1.600 estudantes o ensino médio regular da rede pública de ensino do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ).

Sua ata de criação exposta na biblioteca do colégio data de 12 de setembro e 1918 tendo funcionado provisoriamente em dois endereços no Meier, antes de se fixar em definitivo naquele prédio, na rua Soares, 95. De minha casa até o colégio, eu levava duas horas e meia para chegar no Meier, já que era o único colégio em que eu não ia de carro, preferindo ir de trem o que, por mais estranho que eu soube aproveitar como um dos momentos para a pesquisa, estudando, anotando no diário, escutando as gravações.

Sobre as janelas da ocupação

E foram as janelas do Cairu que me levaram à reflexão que, através delas, ocorrem os deslocamentos espaço temporais que propiciam momentos de recuperação de memórias acionadas tanto pelo deslocamento do olhar como pelas lembranças em si mesmas. E quanto mais diferentes as paisagens, tanto mais intensas são estas lembranças: elas nos tiram do lugar comum, da rotina, dos cotidianos, da coisa repetida que não mais chama a nossa atenção.

Foi nisto que pensei ao ver a fotografia, registro do primeiro dia de ocupação na ETESC, feita por um estudante: uma janela para o sonho, a utopia. Além de imaginar, algumas das janelas daquela escola, também serviam não só para entrada de luz: poderiam funcionar como saída de emergência no caso de uma eventual necessidade.

Em uma bonita manhã de uma claridade suave entrando pelas grandes janelas da biblioteca do Cairu, notei o contraste promovido pela falta de iluminação característica dos outros espaços fechados do colégio a cujas salas de aula tinha acesso pelos corredores dos dois andares

Mas, havia outras janelas pelas quais não só a iluminação, como, também, as lembranças poderiam ter penetrado. Numa casa como aquela, não são só as portas que dão acesso a outros ambientes: as janelas também se prestam para isto, claro, não o acesso físico, mas o das lembranças. Tanto na ida quanto na volta procurava sempre um lugar no trem em que eu ficasse na janela. Da mesma forma, quando se viaja de avião, no esforço para ir e voltar na janela. Os ângulos, as paisagens, as cores estimulam as lembranças fazendo com que o tempo fique paralisado pelas memórias.

Mídias, memórias e lembranças

Dia e noite, os ocupantes do Cairu circulavam com os seus celulares não só para ouvir músicas, como, também, para a intercomunicação: era através de mensagens trocadas pelo Facebook e pelo *Whatsapp* que eram informados e atualizados sobre as ocupações, as ações do #desocupa, as convocações para assembleias internas, reuniões do Comando Geral de Ocupações³⁶, para mutirões para obras de conserto e reparo no colégio ocupado. E não só no Cairu, afinal,

[...] cada escola ocupada não tinha apenas uma realidade física e presencial; a maioria das ocupações se prolongou virtualmente em páginas de Facebook mantidas pelos secundaristas – adolescentes cuja sociabilidade é em grande parte mediada digitalmente. As escolas ocupadas no estado do Rio de Janeiro foram inclusive renomeadas a partir de sua realidade digital: “OcupaMendes” (#OcupaIEPIC” etc), comprovando e explicitando o hibridismo *online/offline* característico dos movimentos sociais contemporâneos [...]Todas estas páginas e canais nas redes sociais online formaram contrapúblicos digitais que foram fundamentais pra combater as narrativas oficiais dos governos e da grande imprensa tradicional. (MEDEIROS; Januário; Melo, 2019, p. 23)

O próprio grafite que chamou a atenção do repórter que noticia o “Viradão”, no Cairu, integra um grande esforço de recuperação da pintura do colégio, com donativos e trabalho voluntário, convocado através das redes virtuais. Mas, ainda bem que ele viu e registrou o problema crônico na educação pública do Rio de Janeiro: o assumido descaso para com ela.

– A escola resiste heroicamente. E, apesar de todas as dificuldades do Estado, nunca houve tanto investimento nela – garante o diretor Jorge Correa, há³⁷ cerca de quatro anos à frente da unidade. Com esse dinheiro, segundo ele, já foi possível pintar janelas, trocar lâmpada, colocar dois portões eletrônicos e instalar 16 câmeras de segurança. O diretor explica que os resultados demoram a aparecer porque, além dos recursos chegarem em parcelas – são dez de R\$ 15 mil e uma de R\$ 7 mil – é necessário todo um planejamento, que inclui avaliar as prioridades junto a professores e alunos, além de submeter o serviço aos critérios de licitação no serviço público, que exigem entre outras coisas apresentação de pelo menos três orçamentos.

Resistência estampada no grafite. Resistência forjada na ocupação, nas lutas e movimentos estudantis. Em atos, manifestações, protestos.

A constatação de um dos professores apoiadores do movimento, que permanecera durante toda a ocupação do Cairu, de “uma espécie de depósito de livro”, verificada, também, por mim, em uma das salas do Cairu, não transparece o descaso com a coisa pública denunciada pelos estudantes que ocuparam o colégio: não só livros, como, também, objetos e utensílios vinham sendo deteriorados pelo acondicionamento inadequado. A pilha de livros não utilizados e guardados no “depósito” em que Fran se deixa fotografar, postada em seu Facebook percebo ser maior do que a minha altura. Maior que ela é a “tradição de luta” e, isto sim, retrata a consideração e reconhecimento do colégio não só contado por quem era daquela escola, como, também, por outros colegas, de outras escolas no Rio de Janeiro.

³⁶ “Esse fórum também foi nomeado “Comando Ocupa Tudo”. Entretanto, essa nomenclatura é encontrada apenas nos materiais ligados a ANEL (Assembleia Nacional dos Estudantes – Livre). Nas páginas das “Ocupas”, tanto nos materiais divulgados, quanto nos textos escritos por estudantes, se referem majoritariamente ao fórum como “Comando Geral” (BARRETO, 2019, p. 134).

³⁷ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/caminhosdecascadura/13863482415/> Acesso em: 01/05/2021.

No dia em que eu, minhas e meus colegas retornamos à ETESC, após a desocupação, me emocionei diante daqueles estudantes sentados na sala dos professores, o que sabia que não mais iria acontecer. Perguntei se poderia registrar aquele momento e todos concordaram (Imagem 5). Ali, eles permaneceram por três meses e, tão logo iniciei o resgate de suas lembranças, soube que, como espaço heterotópico, conforme Foucault (2013), aquela sala, o quartel general da ocupação – Q.G. –, serviu tanto de cozinha, sala de reuniões, dormitório, e, até mesmo, de banco, pois um dos armários ficara reservado para guardar o dinheiro que os estudantes recebiam de doações, principalmente, no ‘sinal’: semáforo localizado em um cruzamento de ruas, de intenso movimento, a aproximadamente, 2 km da escola, cujo trajeto faziam a pé.

Defert (FOUCAULT, 2013), no posfácio ao texto foucaultiano, registra que, para o desenvolvimento da noção de heterotopias, Foucault, no ano de 1966, em uma série de conferências radiofônicas sobre Utopia e Literatura, na França, para a qual fora convidado, parte de uma evocação bachelardiana (1978) dos espaços infantis e o encantamento que nos promove

a sua lembrança, “como os celeiros, o fundo do jardim a tenda de índios ou a cama dos pais, verdadeiras utopias localizadas”. O filósofo, então, sonha com a possibilidade de “uma ciência que teria por objeto estes espaços diferentes que são a contestação dos espaços onde vivemos, não uma ciência das utopias, mas das heterotopias, ciência dos espaços absolutamente outros.”. (FOUCAULT, 2013, p. 34-35)

Prontamente, dei continuidade à pesquisa principalmente, porque, logo naquele primeiro dia de retorno, a direção, sabendo do meu direto interesse, me pediu acompanhar uma professora em uma ‘auditoria da desocupação’. Entretanto, o que se pretendia era contabilizar os itens patrimoniais da escola. Soube, através de uma colega, a Carlinha da enfermagem, que haveria uma reunião na parte da tarde e que, às 13hs:30 min. ela estaria lá com o diretor para a vistoria.

No dia 15 de julho daquele ano, uma sexta-feira, finalmente retornei à ETESC já para dar aulas, bem a contragosto devido à arbitrariedade do sindicato da FAETEC, que, passando por cima da vontade da maioria dos professores, assim como da e dos estudantes que ocupavam as escolas, em deliberar pelo encerramento da greve.

IMAGEM 5



Último dia no Q.G. Fonte: Acervo do autor

Aquela foi uma semana de intenso mergulho nas lembranças, memórias, registros e histórias sobre a ocupação da ETESC – Escola Técnica de Santa Cruz, ainda mais porque, ali eu permanecia boa parte da semana. Uma das unidades da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Rio de Janeiro (FAETEC), no ano de 2016, contava com 1.500 alunos estudando de segunda a sábado, das 7hs às 21hs em período integral divididos entre diversos cursos técnicos.

Rodeada por grandes árvores, em uma extensão considerável do bairro de Santa Cruz, – vizinha do bairro mais populoso do Brasil, Campo Grande – em uma antiga fazenda, em meio a um laranjal, do período do Brasil-Colônia, hoje é um dos atrativos turísticos da região onde se localiza, a zona oeste do Rio de Janeiro.

Diante daquele outro coletivo, trazer aquela experiência enquanto ato pedagógico passou a ser um desafio, na medida em que, os meus e minhas colegas continuamos isolados e isoladas, desenvolvendo nossas disciplinas em compartimentos estanques, no máximo, dentro de projetos que se dizem multidisciplinares, mas continuam sendo ‘disciplinares’.

Além disto, a experiência das ocupações expõe outras dificuldades para a educação dentro dos espaços escolares, pois ratificam a impossibilidade em revelar como se dá a conscientização, como incitar um indivíduo a participar da construção de sua própria formação, numa sociedade em que todos estão completamente alienados da produção dos objetos necessários à sua própria vida, alienando-nos da consciência em produzir, consumir ou utilizar: tudo já está completamente pronto para o consumo imediato.

Entretanto, tanto aqueles que participaram de uma ocupação assim como os que não o fizeram, diante do acervo e do patrimônio daquele movimento, fotografias e depoimentos, explicações, vídeos, há a possibilidade em se entender o caráter de emancipação que ela representou, o que reputo como uma das principais contribuições destes estudos sobre as ocupações secundaristas.

Reforço o urgente e necessário fomento à produção de material referente às ocupações secundaristas, – em qualidade e quantidade –, sua preservação e patrimonialização; as mostras, exposições de fotografias, a produção de documentários, eventos culturais, intervenções estéticas, festivais, publicação de livros, as rodas de conversa, enfim, tudo o que reforce as ocupações, como movimento, ato pedagógico, estratégia de luta e resistência a se evitar o apagamento desta memória coletiva, a que se juntam as minhas, do movimento estudantil, das ocupações secundaristas.

Referências

ALBERTI, V. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. **II Seminário de História Oral**. Centro de Estudos Mineiros da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 19-20 set. 1996. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf. Acesso em: 01/05/2021

_____. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BACHELARD, G. A poética do espaço. In: **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 180-354.

BARRETO, B. A. L. Ocupações secundaristas no Rio de Janeiro em 2016. In: **Ocupar e resistir: movimentos de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. Organização de Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo; São Paulo: Editora 34, PAPESP, 2019. P. 124-148.

BARTHES, R. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2017.

CARVALHO, I. C. **Projeto Arquitetônico Escolar**: uma proposta voltada à Educação Ambiental. Trabalho Final de Graduação (Arquitetura e Urbanismo), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

CASTELLS, M. **Redes de esperança e indignação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n.1 Edições, 2013.

LAPA, C. M. F. A reação do Sepe-RJ aos novos modelos de gestão do trabalho escolar: hegemonia e contra-hegemonia no Rio de Janeiro. **Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da ANPUH-RJ**. Anais eletrônicos. Niterói, 2018. p. 2-9. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529879940_ARQUIVO_AREACAO-DOSEPEANPUH2018CARLOSMAURICIO-FRANKLINLAPA.pdf. Acesso em: 01/05/2021.

LEMONS, A.; LEVY, P. O novo espaço público. In: _____. **O futuro da internet**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 56-57.

LOBATO, R. Navalha do olhar: o processo de

construção do Outro olhar. In: Vaz, P. B. (org.). **Narrativas fotográficas**. São Paulo: Autêntica Editora, 2006, p. 111-134.

Medeiros, J.; Januário, A.; Melo, R. (orgs.) **Ocupar e resistir: movimentos de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, FAPESP, 2019.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 01/05/2021.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3015. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 01/05/2021.

ZACARIOTTI, M. **(In) visibilidades das juventudes pós-modernas** [manuscrito]: trilhas estéticas na cibercultura. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/474/1/Marluce%20Zacariotti%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19/06/2021.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA LATINO-AMERICANA – PROMEDLAC (1984-2001)

Márcia Colber de Lima³⁸

Resumo: A proposição das políticas de atendimento à primeira infância na perspectiva do Projeto Principal de Educação (PPE) coordenado pela UNESCO é o foco deste trabalho. Para a compreensão de como a educação das crianças pequenas é considerada nestes encontros entre os países da América Latina e Caribe, coordenados pela ONU, foram analisados os documentos resultantes dos sete encontros do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação (PROMEDLAC), ocorridos nos períodos compreendidos entre 1984 e 2001. A análise de tais relatórios teve como categorias os conceitos de capital humano de Rossi (1980) e as considerações de Frigotto (1993; 1996) sobre políticas educacionais na perspectiva econômica. Foram destacadas para tal análise as recomendações para as políticas educacionais para a infância, prescritas pelo PROMEDLAC aos países participantes nos referidos encontros. Tais recomendações se pautam na perspectiva da teoria do capital humano (Rossi, 1980) e indicam a educação das crianças pequenas como uma das principais formas de afastamento das populações vulneráveis da linha da pobreza e de prevenção dos problemas de aprendizagem do Ensino Fundamental. As informações constantes nos relatórios do PROMEDLAC permitiram a identificação dos principais programas destinados à infância provenientes de tais re-

³⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

comendações da UNESCO, especialmente no último quartil do século XX e que vêm se consolidando no início do século XXI. Como resultados, constata-se que os investimentos na educação da primeira infância vêm obedecendo a lógica de que a criança é pensada como investimento visando a possibilidade de aumento do capital humano de uma sociedade, em detrimento da questão da educação como direito humano de todas as crianças. Os impactos dessa visão têm-se consubstanciado, desde as duas últimas décadas do século passado, no aumento do uso de espaços alternativos para a implementação de escolas para a primeira infância, bem como a terceirização dos serviços por meio do conveniamento e estabelecimento de parcerias com as organizações da sociedade civil, os quais nem sempre podem ser considerados atendimentos em condições satisfatórias para esta faixa etária e que têm por objetivo principal diminuir custos desta modalidade de educação para os governos. Entretanto, não há como se negar que tais políticas ampliaram o atendimento educacional às crianças pequenas, mas se se faz necessária ampla discussão da sociedade desses países sobre a perspectiva de educação infantil que se deseja implementar de modo a garantir o direito inalienável das crianças pequenas à educação, articulado com a melhoria das condições de vida das populações latino americanas e caribenhas, que possam decorrer deste atendimento.

Palavras chave: PROMEDLAC. Educação para a infância. Políticas Educacionais Latino-americanas.

Introdução

Este trabalho tem como tema as recomendações constantes nos documentos do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) para a educação da primeira infância. Propostos pela UNESCO e pelos organismos internacionais de financiamento e envolvendo os planejadores regionais da economia e da educação de cada um dos países da América Latina e do Caribe, os encontros do PROMEDLAC, ocorridos nos períodos compreendidos entre 1984 e 2001, traduzem como, sob a ótica da economia, a política pública de educação deve ser planejada e desenvolvida nos países latino-americanos e caribenhos. Procura-se estabelecer um intercâmbio entre as políticas educacionais para a primeira infância recomendadas pelo

PROMEDLAC e as perspectivas da teoria do capital humano, fomentadas pelos organismos internacionais de financiamento, pela UNESCO e pelos governos dos países da região.

A forte tendência econômica revelada pelas recomendações encontradas nos documentos do PROMEDLAC, quando se trata especificamente da organização da Educação Infantil, é verificada no crescente discurso de aumento no investimento em educação de crianças pequenas e que, nas que nas últimas quatro décadas vêm se dando por meio de improvisos e modelos alternativos, delegando o atendimento às parcerias do poder público com as instituições vinculadas às Organizações Sociais. O improvisado aqui tratado é verificado principalmente no aproveitamento dos espaços adaptados e/ou comunitários para atendimento à primeira infância, na crescente política de terceirização deste atendimento e na precariedade da formação dos profissionais que atuam nestes espaços, desconsiderando a complexidade do atendimento das crianças na educação infantil.

Tomando por fontes os documentos do PROMEDLAC, este trabalho tem por estrutura primeiramente o destaque das recomendações prescritas para a educação pré-escolar e, posteriormente, a análise da relação destas recomendações de políticas públicas com a teoria do capital humano aplicada à educação infantil, com apoio nas contribuições de Rossi (1980) e Frigotto. (1993; 1996)

Nas considerações finais, aponta-se para a necessidade de envolvimento de toda a sociedade na elaboração de políticas públicas para atendimento das crianças, pois embora as recomendações traçadas nos PROMEDLAC tenham ampliado o atendimento educacional às crianças pequenas, ainda se faz necessária ampla discussão da sociedade desses países sobre a perspectiva de educação infantil que se deseja implementar de modo a garantir o direito inalienável das crianças pequenas à educação, articulado com a melhoria das condições de vida das populações latino americanas e caribenhas, que possam decorrer deste atendimento.

PROMEDLAC – o que recomendam os relatórios dos encontros de 1984 a 2001

As reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PROME-

DLAC), que aconteceram entre os anos de 1984 e 2001 tiveram como pauta principal a educação na América Latina e Caribe.

Estas reuniões, organizadas pela UNESCO, objetivavam estabelecer um Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina e Caribe nas décadas de 1980 até o início dos anos 2000, a partir das orientações da Declaração do México (1979), documento que deu origem ao PPE e que foi referendado pela reunião intergovernamental de Quito (1981) e Santa Lúcia (1982), na perspectiva de superar os desafios da educação frente às demandas de desenvolvimento econômico e social dos países membros.

Tendo como principais representantes destes países nas referidas reuniões os ministros das áreas de educação e aqueles encarregados do planejamento econômico, as deliberações destes encontros estabeleceram de forma bastante direta as recomendações a serem encampadas pelos países latino-americanos e caribenhos no campo educacional, com vistas à superação das desigualdades sociais e econômicas que marcam fortemente a maneira como estes estão organizados política, econômica e socialmente.

A partir do primeiro documento produzido no encontro de 1984 (PROMEDLAC I) até o último ocorrido em 2001 (PROMEDLAC VII), há destaque para três aspectos prioritários a serem considerados na região: a garantia de acesso universal à educação básica, ampliando gradativamente os anos de escolaridade obrigatória; a erradicação do analfabetismo na população jovem e adulta, articulando esta educação às demandas dos processos produtivos da sociedade e, a melhoria da qualidade e a eficiência da educação por meio da reestruturação dos currículos, formação e aperfeiçoamento de pessoal docente, diversificação de materiais e instrumentos didáticos e planificação regional das ações educacionais.

Como o foco tratado neste trabalho é a educação infantil, destacamos dos relatórios destes encontros as recomendações para a educação das crianças de zero a seis anos, com destaque para os objetivos que aparecem em cada um dos sete documentos no que tange ao papel desta modalidade de educação.

O primeiro encontro – PROMEDLAC I – ocorreu em 1984 na cidade do México. O relatório produzido a partir das discussões deste encontro traz as considerações acerca da educação infantil no contexto das prioridades para ações futuras, vinculadas com o objetivo de escolarização. Recomenda que sobre a educação pré-escolar:

Se estima que é chegado o tempo de passar a uma etapa em que se conceba a educação inicial como um nível educacional ao qual se apliquem princípios de igualdade de oportunidades similares aos que se promulgam para a educação primária. (PPE, 1984, p. 14)

Também ressalta que as políticas e planos nacionais devem incorporar sistematicamente previsões e programas de ação, podendo acelerar o ritmo de expansão do atendimento nesta modalidade de educação, em sua *forma tradicional*, se fizesse uso das instituições, infraestrutura e recursos da educação primária em detrimento de construção de estabelecimentos específicos para a educação infantil. Esta medida diminuiria os custos com a ampliação do atendimento e asseguraria a continuidade do processo educativo, contribuindo para a solução do problema da transição das crianças da educação pré-escolar para a educação primária. No que tange as *formas não tradicionais* de atendimento, recomenda a extensão e integração com programas intersetoriais de atenção familiar e o incentivo às iniciativas comunitárias, bem como desenvolver programas de capacitação de pais, líderes comunitários e voluntários acerca da concepção, organização e desenvolvimento de formas de educação infantil não convencionais de comprovada eficácia.

Apresentando a situação de expansão no atendimento da educação pré-escolar na região na última década o PROMEDLAC II, ocorrido em Bogotá/Colômbia em 1987, destaca que tal extensão de atendimento teria favorecido principalmente as crianças das camadas sociais mais privilegiadas e das áreas urbanas. Embora seja evidente o surgimento de movimentos inovadores e experiências de atendimento integral às crianças mais necessitadas com menos de seis anos de idade, estas experiências se baseiam na estratégia de:

Articular os processos educativos com ações de nutrição, de atenção preventiva da saúde, de atenção materno infantil e de educação familiar, que têm demonstrado uma decisiva influência no desenvolvimento posterior das crianças, tanto do ponto de vista psicofísico quanto propriamente educativo. (PPE, 1987, p. 9-10)

Destaca que a existência na região de cerca de 35 milhões de crianças com menos de seis anos pertencentes a famílias em situação de pobreza constitui um sério problema tanto de justiça social quanto de possibilidade de

desenvolvimento futuro da região, já que a desvantagem inicial destas crianças para aproveitarem as oportunidades da educação formal é real. Recomenda então, aos estados membros, a elaboração de programas específicos de extensão da educação pré-escolar, identificando as ações de atenção às crianças desenvolvidas por instituições tanto públicas quanto privadas, incorporando a estas o componente educativo e assegurando a complementação e articulação dos esforços, de maneira a se expandir a pré-escolaridade às crianças pertencentes aos setores sociais urbanos marginais e rurais.

Na Guatemala em 1989 aconteceu a reunião do PROMEDLAC III que retoma os aspectos chave apontados na reunião anterior uma vez que há uma constatação do fracasso escolar das crianças na educação básica, apesar dos esforços empregados pelos países membros. Para a solução deste problema, recomenda-se:

Ampliar os esforços já iniciados de articulação mais efetiva do nível pré-escolar com o nível básico primário desde o ponto de vista da infraestrutura, do currículo e dos serviços de apoio [...] incorporar ao menos um ano da pré-escola ao ciclo básico ou conceber a primeira fase da vida escolar da criança como um 'ciclo inicial' que integre a pré-escola com os primeiros anos da educação básica. (PPE, 1989, p. 17)

A recomendação de se apoiar programas de educação pré-escolar que envolvam especialmente as mães, de modo a garantir a atenção integral à criança, também está presente no documento deste encontro.

Já o PROMEDLAC IV com reunião sediada em Quito/Equador em 1991 traz um novo jeito de tratar a educação na região, pois a considera como elemento chave para o desenvolvimento econômico. A partir desta reunião, passam a ser efetivadas e fazer parte dos planos regionais de educação na América Latina e Caribe e dos discursos no campo educacional o triplo desafio da *eficácia, eficiência e equidade*. Assim, o documento analisa amiúde a situação do atendimento pré-escolar na região, sendo o primeiro a citar a recomendação da educação das crianças de zero a quatro anos. Destaca que embora haja aumento na cobertura de atendimento da educação pré-escolar, esta permanece concentrada nas zonas urbanas, ainda favorecendo os setores médios e altos da sociedade, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à qualidade. Revela a heterogeneidade nos modelos de atendimento, especialmente naqueles destinados às populações mais pobres, envol-

vendo estratégias de ação comunitária, participação dos pais na educação dos filhos e na capacitação de monitores da própria comunidade para garantia deste atendimento. O documento, pela primeira vez, destaca três fases da educação pré-escolar. A *primeira* destinada às crianças de zero a dois anos recomendada como responsabilidade da família com ações articuladas e vinculadas aos Ministérios da Saúde e, havendo necessidade de atendimento institucional para esta faixa etária, recomenda-se o fortalecimento de iniciativas não governamentais como as das igrejas e organismos de beneficência. A *segunda* fase, que compreende as crianças de dois a quatro anos, aponta para uma duplicidade de oferta educativa: para as crianças das camadas sociais médias e altas o atendimento se dá de maneira similar àquele destinado às crianças de quatro a seis anos, ou seja, estruturado em instituições escolares; já nas camadas sociais mais pobres esta educação é assumida com uma forte participação comunitária e forçada por uma demanda das mulheres trabalhadoras pelo atendimento às crianças em instituições. A importância da forte participação comunitária na educação de crianças de dois a quatro anos é revelada quando o documento afirma que "a incorporação de agentes comunitários na atenção das crianças de 2 a 4 anos tem sido exitosa para a atenção das crianças e, numa mesma ordem de importância, para a educação e inserção laboral dos adultos, especialmente mulheres" (PPE, 1991, p. 14). A *terceira* fase – crianças de quatro a seis anos – cujo atendimento obteve uma expansão considerável, aponta para os debates sobre as formas de articulação desta fase da pré-escola com a escolaridade primária, destacando que os eixos de discussão devem considerar aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. As preocupações relatadas circulam pela escassez de recursos financeiros frente obrigatoriedade para um ou dois anos de educação pré-escolar e pelo estabelecimento de um ciclo que abarque os anos da educação pré-escolar articulado aos primeiros anos da escola básica, com foco nas necessidades básicas de aprendizagem de leitura e escrita. Para tal, ainda aponta se há necessidade de formação especializada dos docentes da pré-escola ou se os profissionais do nível primário podem assumir o trabalho também nesta modalidade de educação.

Em 1993, a reunião do PROMEDLAC V em Santiago/Chile reitera o tom dado pela reunião anterior para o papel da educação no desenvolvimento econômico da região, e particularmente para a educação infantil, reitera a problemática do alto custo para o atendi-

mento na educação pré-escolar, indicando que cada criança atendida chega a custar mais que o dobro da educação primária. Para minimizar este problema, destaca que muitos países da região têm investido em programas destinados a capacitar as famílias e a comunidade para oferecer atenção integral ao menor, especialmente aqueles com menos de quatro anos, pois os programas não formais têm custos similares ou inferiores aos da educação primária e, se bem implementados, apresentam bons resultados. Entre as agências de cooperação e financiadoras destes projetos destacam-se o UNICEF e o Banco Mundial. No que tange ao papel da educação pré-escolar, o documento indica que:

Esta educação facilita o trânsito da criança desde o seio de sua família à escola, posto que encontra um ambiente acolhedor e um estabelecimento diferente do seu lar e constitui uma base muito positiva, especialmente tratando-se de lugares em situação de pobreza para seu êxito escolar. Produz incrementos no rendimento acadêmico e na habilidade cognitiva e diminui a probabilidade de que as crianças que a recebem repitam séries no primário. (PPE,1993, p. 14)

Em Kingston/Jamaica aconteceu o PROMEDLAC VI em 1996. Este encontro não trouxe modificações nos encaminhamentos em relação aos dois documentos anteriores. Ressalta que embora a cobertura no atendimento da educação básica tenha conquistado um notável incremento no início da década, ainda existiam grupos importantes da população que viviam em zonas rurais e urbanas marginalizadas que não estavam incluídas no sistema educativo, com destaque, no que concerne à educação infantil, às crianças de zero a quatro anos. Com indicação clara de que

A educação inicial tem que ampliar-se nas zonas urbano-marginais e rurais [...] e a expansão do nível pré-escolar constitui estratégia significativa para compensar as limitações e desvantagens iniciais e para prevenir futuras dificuldades de aprendizagem. (PPE,1996, p. 39)

A preocupação que persiste é a que se refere ao problema de equidade na oferta de educação para todos, em se tratando da primeira infância, e no acesso as aprendizagens básicas necessárias, em se tratando das demais etapas da escolarização.

O PROMEDLAC VII, produzido na

reunião de 2001 em Cochabamba/Bolívia é o último documento desta série. Apresenta a preocupação crescente com o não alcance das metas estabelecidas para a educação dos países da região e destaca, como espelho das decisões do Fórum Mundial de Dacar, ocorrido em 2000, a necessidade de apressamento do ritmo das mudanças educacionais para viabilizar o desenvolvimento humano a fim de garantir a educação como direito fundamental de todos. Nestes termos, recomenda que para a educação infantil se

Incremento o investimento social na educação, no cuidado e na proteção da primeira infância, especialmente das populações mais vulneráveis [...] do mesmo modo se deve impulsionar a educação da primeira infância em estreita articulação com as da educação básica, sem perder de vista sua identidade. (PPE,2001, recomendação 29)

Ainda aponta como importante a formação dos pais e mães como primeiros educadores, constituindo estratégia fundamental nos programas de atendimento a primeira infância, juntando esforços com as Organizações Sociais, governos locais e outros atores sociais. Como meta de equidade no atendimento da educação infantil se recomenda a universalização do acesso das crianças de três a seis anos à educação pré-escolar com progressivo aumento da oferta de serviços educacionais àquelas com menos de três anos.

Feitos os destaques sobre as recomendações para a educação infantil no contexto do PROMEDLAC é importante destacar a relação que se estabelece com os aspectos econômicos de desenvolvimento dos países da região. Embora a educação infantil seja a modalidade de educação tratada com menor intensidade nos relatórios de cada encontro, não se pode deixar de considerar o papel reparativo e preventivo que a ela são imputados no conjunto das recomendações presentes nos Projetos Principais de Educação de 1984 a 2001.

A educação infantil nos documentos do PPE – a perspectiva de mercado

A recomendação das políticas públicas para a educação infantil nos documentos analisados traz duas funções primordiais que são atribuídas à educação pré-escolar: a primeira de ordem preventiva e a segunda de ordem reparativa.

Na ordem das questões que atribuem à educação infantil uma *função preventiva*, são encontrados argumentos que se apegam nos problemas detectados na educação básica (ou primária) e, especialmente, no papel que a educação pré-escolar pode desempenhar na prevenção do fracasso escolar das crianças, quando alunos, a partir dos sete anos. As alegações são de que as crianças que frequentam a pré-escola têm menor possibilidade de evasão e retenção na educação básica, além de terem aproximação com o ambiente escolar, facilitando a transição entre a pré-escola e a escola primária. Argumenta-se ainda que o investimento em cuidados com a primeira infância, especialmente em populações econômica e socialmente mais vulneráveis, previne dificuldades de aprendizagens e facilita o trânsito das crianças do seio da família ao ambiente escolar, evitando-se problemas de adaptação com a escola primária.

No que tange a *função reparativa* da educação infantil são fortes os argumentos de que o acesso das crianças à escolarização desde a primeira infância pode afastá-las, quando adultas, da linha de pobreza, bem como favorece a inserção de suas famílias, especialmente as mães, no mercado de trabalho. As recomendações se apoiam nas questões estruturais do atendimento pré-escolar que vêm beneficiando os estratos sociais médios e altos da população da região, sendo necessário um investimento para que se garanta o acesso também das crianças mais pobres. Tal acesso, articulado a programas de atendimento à saúde, nutrição e educação familiar, afastariam as crianças da situação de pobreza, garantindo os benefícios tanto de diminuição da mortalidade infantil e da desnutrição, quanto da permanência em um ambiente institucional de educação que pudesse garantir às crianças aquilo que as famílias pobres não têm possibilidade material e cultural de oferecer.

O atendimento a estes dois blocos de demanda para a educação infantil encontra especial empecilho nas questões vinculadas à ausência de prioridade política quanto ao financiamento e a escassez de recursos destinados a esta modalidade de educação nos países da região. Como alternativa a esta deficiência, as propostas de solução são o que estamos aqui classificando como *improvisos* ou atendimentos educacionais de *modelos alternativos*. Devido ao alto custo para construção e manutenção de equipamentos próprios para a educação infantil, recomenda-se o aproveitamento da infraestrutura de outros prédios e materiais destinados à educação básica para atender as crianças

pré-escolares, potencializando o uso de espaços e barateando o custo da pré-escola.

Outra solução para ampliação do atendimento com baixo custo é o incentivo às iniciativas comunitárias e não formais de atendimento às crianças, geralmente oferecidas pelas igrejas ou associações comunitárias, igualmente improvisados e desprovidos de uma perspectiva de educação formal. Como alternativa a este atendimento – que embora precário ainda demanda algum tipo de financiamento público – se propõe que as famílias sejam *educadas* para atenderem eficientemente seus filhos, especialmente aqueles com menos de quatro anos, cujo atendimento formal em escolas é infinitamente mais caro, por meio de programas articulados com os serviços de saúde e assistência social e, se necessário, com apoio dos serviços públicos de educação. Todas estas alternativas improvisadas estão longe de considerar as crianças, especialmente aquelas muito pequenas, como sujeitos de um direito pleno à educação.

Diante deste cenário, construído a partir das recomendações das reuniões que geraram os relatórios do PROMEDLAC para a educação infantil na América Latina e Caribe, pode-se apreender o conceito de que as crianças são vistas, nesta perspectiva, como pequenos depositários de um capital que precisa ser investido para dirimir problemas de desenvolvimento econômico e social dos países da região.

Não se pode negar que as funções aqui classificadas como preventivas ou reparativas não tenham seu valor na vida das crianças e de suas famílias, especialmente quando se analisam os impactos do papel da educação pré-escolar num período mais longo de escolaridade de cada criança. O que se destaca como problema é a concepção de criança presente nos documentos, como um ser humano que somente pode vir a ser alguém do ponto de vista do capital, sendo analisada a partir dos custos e do retorno financeiro que pode gerar para a sociedade.

A educação da criança como pressuposto de garantia de valorização do capital humano

A educação da primeira infância é apontada como uma das principais formas de afastamento das populações vulneráveis da linha da pobreza nos documentos pesquisados. Nessa perspectiva, assume um papel fundamental na melhoria da condição social e econômica dos sujeitos no *futuro*. O problema que se estabelece aqui é que a criança é colo-

cada na lógica do investimento em educação como possibilidade de aumento do capital humano de uma sociedade. Nas palavras de Frigotto (1993, p. 67), ao criticar a teoria do capital humano aplicada à educação, “o que interessa, do ponto de vista educativo não é o que seja do interesse dos que se educam, mas do mercado” e, aos interesses do mercado, nem sempre coincidem aqueles referentes à educação das crianças em idade pré-escolar.

A ideia presente nos documentos é referendada pelo Banco Mundial (2002) em seu relatório sobre o desenvolvimento da primeira infância no Brasil ao afirmar que “os serviços de desenvolvimento da primeira infância pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento”.

Considerar que todos podem ter acesso a melhores condições de vida, saindo da linha de pobreza e aspirando ascensão social, bastando apenas se esforçar para tal, especialmente através do que a escola pode oferecer, é o que está por trás do discurso dos documentos analisados. As afirmações do Banco Mundial (2002) apontam para esta direção ao segmentar a educação dos demais determinantes da situação de desigualdade social presente nos países da região e imputando a ela a responsabilidade pela diminuição da situação de pobreza. Segundo Rossi (1980, p. 25) esta perspectiva revela certo *messianismo pedagógico*, pois “há uma crença generalizada no valor da educação em todos os graus, [sendo esta] um antídoto a quase todos os problemas individuais e sociais”. A visão messiânica é uma das estratégias do capital para fragmentar a análise crítica dos fatores fundamentais na determinação da pobreza. Complementarmente, Frigotto (1996, p. 32) afirma que a educação está “no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana”. Os países latino americanos, ao proporem suas políticas de educação para a primeira infância na perspectiva econômica, negam a educação das crianças como direito humano, mas reafirmam o paradigma do capital humano defendido nos documentos do PROMEDLAC e do Banco Mundial.

Apenas nos dois últimos documentos do PROMEDLAC percebe-se um discurso educacional moderadamente renovado acerca do papel da educação, aparentemente mais humanístico e menos econômico. No PROMEDLAC VII, por exemplo, recomenda-se que a articulação da pré-escola com o ensino fundamental *não pode perder de vista a identidade*

de da educação infantil. No entanto, não se deve desconsiderar que no conjunto destes documentos, em nenhuma recomendação, se discute efetivamente as condições de produção e de manutenção da pobreza e, conseqüentemente, das mazelas da educação na América Latina. A partir das considerações de Frigotto (1996, p. 55) é possível destacar que esta é apenas uma *nova roupa* para o conceito de capital humano, pois “trata-se de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram”. Ainda que com uma nova abordagem, o humano é visto simplesmente como uma ferramenta útil para a potencialização do capital.

Considerações finais

Os documentos analisados nos apontam para uma opção direta dos países da América Latina e Caribe que a educação infantil, como modalidade educacional, não tem uma especificidade própria, mas que deve estar a serviço de outros interesses.

Questões de ordem preventiva ou reparativa da educação infantil apontam para uma ausência, nas duas décadas em que os documentos do PROMEDLAC foram produzidos, de interesse nos países da região em construção de políticas públicas comprometidas socialmente com a educação da primeira infância. A evidência de propostas governamentais que se basearam apenas no aumento na quantidade de crianças atendidas, objetivando exclusivamente a diminuição da distância de famílias mais vulneráveis da linha da pobreza, obliterou a importância social da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Embora seja inegável o aumento da oferta da educação infantil às crianças nos países da região a partir do último quartil do século XX, provavelmente fiada nas possibilidades de financiamento destes projetos pelos organismos internacionais, não se efetiva um interesse real em elaborar políticas educacionais responsáveis para a infância. O discurso que predominou à época é o de que, diante da situação de crise econômica e dos altos custos da educação infantil, os improvisos e os modelos alternativos não formais de educação devem ser incentivados. Assim, do ponto de vista do discurso a educação das crianças é importante porque diminui a pobreza e o fracasso escolar, mas na prática não há necessidade de investimento formal dos países nesta modalidade. Para as crianças pequenas, orçamentos reduzidos e propostas educacionais alternativas foram tidos como suficientes.

A reversão do quadro de que a educação das crianças pequenas não pode ser relegada às situações de precariedade à qual foi submetida nos últimos anos, seja do ponto de vista do financiamento ou da elaboração de uma proposta educacional séria, deve ser objeto de discussão de toda a sociedade, a fim de que não esteja esta modalidade de educação a serviço da ordem econômica determinada pelos interesses dos organismos internacionais e da economia, mas acima de tudo de uma proposta de construção social de uma educação infantil que considere o homem – e a criança – para além de quanto valem diante dos interesses do capital.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Brasil – Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o impacto das pré-escolas.** Departamento de Desenvolvimento Humano. Tradução: abril 2002.

FRIGOTTO, G. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In. FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação como campo social de disputa hegemônica. In. FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

OREALC – Oficina Regional de Educación de la Unesco para America Latina y El Caribe. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC I.** Cidade do México, 1984.

OREALC – Oficina Regional de Educación de la Unesco para America Latina y El Caribe. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC II.** Bogotá, 1987.

OREALC – Oficina Regional de Educación de la Unesco para America Latina y El Caribe. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC III.** Guatemala, 1989.

OREALC – Oficina Regional de Educación de la Unesco para America Latina y El Caribe. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC IV.** Quito, 1991.

OREALC – Oficina Regional de Educación de la Unesco para America Latina y El Caribe. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC V.** Santiago, 1993.

OREALC – Oficina Regional de Educación de la Unesco para America Latina y El Caribe. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC VI.** Kingston, 1996.

OREALC – Oficina Regional de Educación de la Unesco para America Latina y El Caribe. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC VII.** Cochabamba, 2001.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e Educação.** 2. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

INFÂNCIA SUBMISSA: A EDUCAÇÃO FEMININA NO MARANHÃO PROVINCIAL

Raylina Maila Coelho Silva³⁹
Helloyse Brandão Marques⁴⁰
Rosyane de Moraes
Martins Dutra⁴¹

Resumo: O estudo em questão propõe analisar uma instituição de recolhimento e educação de meninas no Maranhão, século XIX, denominada Asilo de Santa Tereza, criada em 1855 para manutenção do padrão feminino desejado pela sociedade patriarcal e escravista: a mulher como dona do lar. Para a criação do Asilo de Santa Tereza, Olympio Machado, presidente da Província, alegava que o Recolhimento de Anunciação e Remédios não correspondia às necessidades dos provincianos, pois não formava moças para os encargos da vida civil, o que tornava a sua formação indefinida para aquelas que não desejasse uma vida religiosa. O então Asilo poderia oferecer meios para que as meninas se tornassem futuras mães de família, garantindo seu lugar na sociedade. Para isso, a educação doméstica, de primeiras letras e a religiosa eram imprescindíveis. Parte-se da análise documental de leis e decretos de fundação do Asilo de Santa Tereza e aprovação do seu estatuto, de fontes bibliográficas, como os registros de Marques (1870) e da imprensa periódica, que subsidiava o trabalho proposto pela instituição. As contribuições dos estudos de Del Priore (2004), Abrantes (2003) e Perrot (2007) sinalizaram para as reflexões sobre a história da educação das mulheres no Maranhão, desde a criação dos primeiros recolhimentos

³⁹ Graduada em Pedagogia Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁴⁰ Graduada em Pedagogia Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

⁴¹ Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

femininos. Com os resultados dessa análise, pretende-se contribuir com os estudos sobre a história da educação das crianças, especificamente, das meninas, e pelas discussões sobre gênero e infância, voltando-se para o controle governamental sobre a população feminina, que definia sua formação e sua atuação social.

Palavras-chave: Meninas. Educação. Maranhão. Império.

Introdução

As instituições de recolhimento de crianças pobres e desvalidas no Maranhão apresentavam uma imagem clara das diferenças sociais presentes na educação maranhense do século XIX, destacando uma dualidade: um ensino voltado às massas populares, com uma educação elementar que sustentasse o emprego e a manutenção do corpo dócil, e que objetivava a formação de uma elite, contendo a classe subalterna nos abrigos. A instrução dessas crianças era arrolada na questão do trabalho, de uma formação profissional. Por essa razão, o ensino primário era obrigatório para crianças e jovens, como garantia da transformação da sociedade em busca de um progresso e de uma civilização, além de ser usado como reprodução de hierarquia e ordem do Império. (ABRANTES, 2003)

As meninas, em específico, recebiam maior atenção do governo provincial, que se respaldava na institucionalização dessa infância para a disciplinarização das mulheres, no *controle do pudor*. Sob uma rotina que envolvia rezas e oficinas de costura, as crianças maranhenses ficavam tuteladas pelas irmãs, pelos padres e demais interessados em submeter a infância às concepções conservadoras, patriarcais e moralizadoras do corpo feminino. O Asilo de Santa Tereza, instituição de recolhimento de crianças desvalidas no século XIX, foi criado como espaço para que as meninas se tornassem futuras mães de família, estabelecendo um lugar junto a dita sociedade maranhense, que pautava suas condutas nos moldes europeus.

O objetivo, portanto, deste artigo, é analisar a instituição do Asilo de Santa Tereza, como proposta política para a institucionalização das mulheres maranhenses no Império, e que possuía regulamentos que determinavam práticas de educação e profissionalização das meninas, *para garantir-lhes o futuro*. Para alcance do objetivo, a análise documental de regulamentos da instituição, de leis e decretos da província e textos da imprensa periódica que retratavam

o pensamento da época sobre os recolhimentos femininos, propiciaram a compreensão do funcionamento e concepções da instituição acerca das crianças. Pretende-se com essa investigação, feita no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras – GEPIB/UFMA, elucidar sobre as intenções políticas e religiosas presentes na História do Maranhão, e que foram vitais para a criação de inúmeras instituições assistencialistas durante o Império.

No encontro com o Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), a pesquisa tenta dar voz às histórias silenciadas das crianças, das mulheres, das meninas, que em seus aprisionamentos, foram esquecidas e tiveram seus nomes apagados. “Logo cedo se estabelece um vínculo entre meninas e religião... Elas são educadas nos joelhos da Igreja (...) A piedade, para elas, não é somente um dever; é o seu habitus” (PERROT, 2007, p. 41). Alguns questionamentos delinearam as buscas pelas fontes históricas: como foi fundado o Asilo de Santa Tereza e qual a sua relação com a religião católica? Como era a rotina de educação feminina nessa instituição?

O interesse pela escrita de uma história da infância maranhense favoreceu a análise dos documentos que possibilitam a investigação de uma instituição para uma educação peculiar: recolher meninas pobres e desvalidas e formá-las para a civilização.

O Maranhão e o aparecimento das instituições educativas no século XIX: recolher para salvar

O interesse do Brasil em institucionalizar a educação feminina acontece quando os primeiros conventos começam a surgir, logo na segunda metade do século XVII nos quais as mulheres aprendiam: prendas domésticas, leitura, escrita e música. Durante o século XIX, a entrada de meninas no espaço escolar aconteceu em decorrência da maior disseminação do ideal civilizatório almejado pelo Brasil. Sendo que a educação feminina objetivava alcançar de forma diferenciada, aquelas de classe menos favorecida, mais abastadas, das que pertenciam ao segmento mais pobre da sociedade. Visava-se formar a elite dentro dos padrões culturais europeus e as criadas que dentro das residências da elite, não desvirtuassem os bons costumes ali empregados.

A educação feminina no Brasil desde os tempos coloniais objetivou a desempenhar

uma função conservadora de reproduzir a sociedade paternalista e legitimar a submissão feminina, restringindo a mulher ao espaço privado do lar e sua educação às prendas domésticas. A educação religiosa procurava moldar o caráter das mulheres, cultivando as virtudes cristãs, para serem boas esposas e mães. A mentalidade da época colonial sobre a educação feminina de que à mulher bastava o aprendizado da costura e dos trabalhos domésticos, uma vez que se aprendesse a ler e escrever teria os meios para estabelecerem correspondências amorosas, o que era visto como um grande perigo para a honra feminina. Essa mentalidade ficava expressa em provérbios como este que dizia que “à mulher basta a ciência de arrumar bem um baú”. (ABRANTES, 2003, p. 152)

As concepções herdadas do período colonial estabeleciam um modelo único de comportamentos para todas as mulheres legitimando a ordem social que alicerçava a hierarquia de gênero com fundamentos morais específicos, como: recato, castidade, virtude e honra como atributos próprios para a conduta do sexo feminino.

A província do Maranhão no século XIX, encontrava-se em um momento de ascensão econômica, pois era tida como uma das grandes exportadoras de algodão. Consequentemente a capital, São Luís, acompanhou esse avanço com construções urbanísticas de pedra e cal, fundações de fábricas, criações de espaços artísticos e públicos, gerando um aumento populacional e despertando interesse de jovens portugueses para futuros comércios na cidade. Apesar desses avanços na capital, o poder público oferecia serviços escassos que não atendiam satisfatoriamente a população, principalmente a elite ludovicense. Existiam constantes denúncias feitas pelos jornais da época, contudo insuficientes para possíveis soluções por parte do governo.

Em meio a esses avanços urbanos, o trabalho escravo aumentou consideravelmente, sendo possível verificar no crescimento de exportação de negros entre 1801 e 1820, chegando em solo maranhense mais de trinta e seis mil. Lacroix (2020, p. 106) descreve que, “O escravo fazia o papel do esgoto, do abastecimento d’água quente ou fria no quarto de banho, do ventilador [...] O negro, em relação direta com a arquitetura e fazendo parte da paisagem”. Seu papel era determinante tanto no aspecto de construção física da Província, como pelas lutas, revoltas, manifestações artísticas e religiosas; significando sua resistência e mantendo suas heranças vivas.

O braço escravo ergueu, reformou, restaurou as Igrejas de São Luís, espaços com grande valor para sociedade e que se tornaram locais para revoltas, motins, abrigos, refúgios e o pioneirismo no ensino. Contudo, até meados de 1855, ainda era vetado o direito de educação ao escravo, mesmo sendo eles os alicerces nesse processo. Em 1838, a Igreja de Nossa Senhora do Carmo abrigou o Liceu Maranhense e cedeu uma sala para a primeira Biblioteca Pública da capital, após persistência do Barão de Pindaré; o Convento da Mercês abrigou o seminário e uma escola de primeiras letras; a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, em 1821, cedeu espaço para aulas de primeiras letras oferecidas pelo padre Veloso; em 1753 o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios passa para as Irmãs Ursulinas, posteriormente passando a designar Colégio de Santa Teresa, em 1871, um pensionato para meninas pobres o qual as famílias custeavam; a Capela de Nossa Senhora do Recolhimento designada para assistir as alunas. Abranches (2002), afirma que o ensino jesuítico, além de favorecer os pobres livres, também era utilizado como base da educação das elites. Pontuando como ensino com disciplinas rígidas e morais.

Enfim, o Maranhão demonstrou o desejo de proporcionar uma educação que alcançasse meninas pobres e desvalidas, bem como meninas que fossem de famílias mais abastadas com o objetivo do desempenho das “funções” atribuídas ao sexo feminino, a saber, as de mães, esposas e filhas, e visando restringir as mulheres ao espaço privado do lar e sua educação às prendas domésticas. “A educação feminina pautada no ideal de preparar a mulher para o casamento e a maternidade” (ABRANTES, 2003, p. 2). O ensino público oferecido primava a instrução de doutrinas religiosas e morais, conhecimento básico da leitura, escrita, as quatro operações, ensinamentos domésticos, este com finalidade materna. Existia uma desigualdade educacional marcante, tanto nos conceitos de ensino, quanto na presença de meninas matriculadas em instituições e até na quantidade de escolas. Como nos aponta o relatório do Presidente da Província, Dr. Antônio Alves de Sousa Carvalho (1867).

Existiam na província 100 cadeiras primárias do 1º grau, sendo 60 do sexo masculino e 40 do feminino. No 2º grau do ensino primário existiam somente cadeiras de meninos, sendo três na capital e cinco no interior. As cadeiras do ensino primário foram frequentadas por 2.874 alunos, sendo 2.113 meninos e 661 meninas, as da capital tive-

ram uma frequência de 658 alunos, sendo 449 meninos e 209 meninas. A frequência total nas escolas públicas nesse ano foi de 3.532 alunos. No ensino primário particular foram registrados 16 cadeiras, sendo 11 para meninos e 5 para meninas, com uma frequência total de 953 alunos, 564 do sexo masculino e 399 do feminino. Na instrução secundária particular eram 9 colégios, sendo 1 para o sexo masculino na vila de S. Bento e 8 na capital, 4 para rapazes e 4 para moças, com frequência total de 842 alunos. O ensino público secundário ministrado no Liceu foi frequentado por 156 alunos. (ABRANCHES, 2003, p. 2)

Na metade do século XIX, houve a abertura de novas escolas de ensino primário e secundário feminino, ocorrendo mudanças na visão da sociedade maranhense quanto a importância da instrução para as mulheres. Apesar dessas novas instituições, os ensinamentos oferecidos ainda seguiam a mesma linha anteriormente adotada, uma educação com viés familiar. Essas escolas mantinham professoras nesse processo de ensino, contudo, existia uma defasagem quanto às aulas de conhecimentos gramaticais, português e matemática. Inúmeras críticas por parte de jornais, escritores, pessoas da nata social defendiam uma maior formação escolar feminina, pois o que aprendiam era pouco estimado visando o papel que viria a desenvolver; adjetivos relacionados ao papel da mulher são descritos no decorrer do século, todos carregados com objetivos patriarcais, ou seja, mãe, esposa, dona do lar. Abranches (2003, p. 4) relata que, “o ensino recebido pelas maranhenses, tanto pobres quanto ricas, era inadequado para a missão que a sociedade lhe confiava”. As meninas pobres, ou não recebiam qualquer instrução ou eram assistidas por algum recolhimento ou asilo, sendo oferecido um ensino precário em decorrência da ignorância por parte das senhoras cuidadoras. Já as meninas ricas, não se distinguem das pobres em relação à educação, exceto na incrementação de ofícios como a música, dança, teatro e ao nível secundário. Porém, com o mesmo objetivo de formação.

O Brasil carrega uma extensa tradição de internação de crianças em instituições asilares. “Desde o período colonial, foram sendo criados no país colégios internos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais surgidas ao sabor das tendências educacionais e assistenciais de cada época”. RIZZINI (2004, p. 22). O Maranhão seguia essa linha institucional, buscando atender

as classes populares, oportunizando uma educação profissionalizante para meninos e para meninas, tarefas do lar. Na metade do século XIX, São Luís contava com dois lugares para educação de meninas desvalidas: era o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios e o Asylo de Santa Tereza.

Em 1855, foi fundado o Asilo de Santa Teresa, situado na Rua dos Remédios e após um ano realocadas em um prédio na Rua Formosa, um espaço para meninas pobres e desvalidas, com a finalidade de acolher e ensinar. Recebiam uma educação baseada na religião; este para conduzir ao exercício social do papel da mulher, moral, civil e doméstica. Essa educação propiciada pela província segurava ações que mantinham essas crianças afastadas de condutas nocivas, vislumbrando sempre o favorecimento à sociedade e não deixando de lado os ensinamentos da educação moral. “Mesmo com o processo de laicização do ensino, o conteúdo voltado para a moralidade não perde sua força, assim como também a moral religiosa”. (TAVARES, 2009, p. 57)

O asilo foi muito requisitado durante seu período de funcionamento, isso se dava por motivos, como: a credibilidade do Asilo perante a sociedade do Maranhão, o aumento das filhas ilegítimas, órfãs ou abandonadas na Roda dos Expostos; devido ao crescente número de pessoas da zona rural para cidade durante a revolta da Balaiada e meninas de vitimados da Guerra.

O asilo de Santa Tereza e a educação das meninas maranhenses

Em São Luís, capital e principal centro urbano da Província do Maranhão, a condição feminina não era diferente do restante do país, prevalecendo a mentalidade conservadora que destinava às mulheres uma educação meramente doméstica. A educação era vista como um pré-requisito para o bem estar nacional, uma vez que a partir dela surgiria o desejado progresso econômico e social, de grande relevância no discurso republicano (CARVALHO, 1998). A mulher ganhou notoriedade em meio à sociedade, pois recaiu sobre ela a responsabilidade de manter a família, operacionalizando uma boa educação aos seus filhos (BESSE, 1999). Apesar de respaldados pelo ideal republicano, os objetivos da estrutura educacional permaneceram praticamente inalterados, ou seja, tinham a proposta de preparar a mulher para o exercício da sua missão maior: a de ser mãe, esposa e dona de casa.

A partir da década de 1840 foram fundadas em São Luís várias escolas femininas de caráter particular, destinadas a filhas da elite. Para essas moças, além de prendas domésticas, eram ensinadas a ler e escrever, noções de aritmética, dançar, tocar piano e falar Francês. Mas, tal realização não se incluía as filhas das camadas menos favorecidas do Maranhão, para as meninas pobres restavam as aulas públicas de primeiras letras ou ficavam à mercê da iniciativa da Igreja que apresentava um discurso que se casava muito bem com o caráter do Governo, bem como a ação educacional religiosa era uma forma de domesticação das consciências. Pois, toda essa preocupação com a educação feminina estava ligada a uma estratégia que Manoel (1996, p. 49) denominou de “Teoria dos Ciclos Concêntricos”: da mãe cristã para filhos cristãos; de filhos cristãos para famílias cristãs; das famílias para a sociedade cristã. Com isso, esperava-se, em breve tempo, recristianizar toda a sociedade moderna. Do mesmo modo vincula-se a noção de cidadão-católico, sempre com vistas de a Igreja Católica recuperar sua hegemonia na sociedade e a capacidade de influenciar as elites dominantes.

Para atender a demanda das camadas menos favorecidas do Maranhão, foi criado o Asilo de Santa Tereza, através da portaria do presidente Eduardo Olympio Machado, de 16 de janeiro de 1855, com objetivo de amparar e educar as meninas desvalidas, e por fim secundário, educá-las de maneira que possam ser com vantagens a serviço domésticos (MARANHÃO, 1858). O Inspetor da Instrução Pública, Luiz Antonio e Silva, afirma que a instrução para o sexo feminino “[...] deve ser harmoniosa com o lugar, que lhes está reservado na vida doméstica, quer como esposas, quer como mães de famílias ou donas de casa”. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MARANHÃO, 1853)

O Asilo atendia três tipos de educandas: a) as numerárias, as mantidas pelos cofres provinciais, de acordo com o disposto no Regulamento e autorizadas pelo Presidente da Província, geralmente as oriundas da Casa dos Expostos ou aquelas que comprovasse o nível de pobreza e orfandade; b) as pensionistas que pagavam (pais, tutores, benfeitores) pela sua educação, manutenção e tratamento das enfermidades a quantia de doze mil réis mensais em prestações trimestrais; c) as supranumerárias que eram mantidas pelo tesouro público esperando a vacância de um lugar com a saída de uma numerária. (REGULAMENTO do Asilo de Santa Teresa, 1855, p. 320)

O ensino das educandas era dividido em quatro classes: a primeira tratava da doutrina cristã, dos deveres religiosos e morais, dos princípios da leitura e da escrita e a aritmética até as frações e as noções da gramática nacional de geografia, de história e de desenho. A segunda e terceira tratavam da economia doméstica divididas entre os exercícios de agulha, que incluía diferentes estilos e gêneros de bordados, lavar e engomar tecidos finos e confeitar bolos para aniversários e casamentos. A quarta e última consistia na aprendizagem da música, principalmente o piano e o canto. (REGULAMENTO, 1856)

Com relação à doutrina cristã, as práticas religiosas deveriam ser a primeira e a última atividade diária e consistiam em rezar o terço dedicado ao Imperador e toda a sua família, ao Presidente da Província e ao criador do Asilo. À noite, uma oração de agradecimento pelas tarefas realizadas, aos mestres e a todo o corpo funcional, sob a proteção da imagem do Senhor Jesus Cristo importado do Rio de Janeiro para ornamentar a pequena capela da instituição.

O Asilo contava para o serviço diário e administrativo de um diretor e vice-diretor, três mestras, um almoxarife, um capelão, um médico, três serventes e uma regente superiora. Era regra que a direção fosse confiada a um homem, pois ele deveria inspirar a autoridade de pai e impor o respeito às regras da casa. Suas atribuições estavam mais ligadas ao serviço administrativos e burocráticos, ficando a cargo da regente zelar pelo bom andamento da rotina dentro do Asilo. A instituição tinha um esquema de disciplinamento dos gestos, dos trabalhos, dos conteúdos escolares e da linguagem que funcionava com a finalidade de “esquadrinhar o tempo, o espaço e o movimento” (FOUCAULT, 2004, p. 118), estabelecendo relações de “docilidade-utilidade” para o trabalho doméstico, para as aulas de primeiras letras e, principalmente, nas relações com os seus superiores. Esses mecanismos de poder eram empregados pelos diretores e pela superiora responsável pelos atos de vigilância e de punição das contravenções, respaldados pelos regulamentos, criados com a finalidade de controlar as atividades e o ritmo do aparelho disciplinador.

Para que o aparelho disciplinador funcionasse, era necessário que a ocupação temporal das atividades das meninas fosse distribuída de modo a anular “tudo que possa perturbar e distrair, trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2004, p. 118), mesmo para aquelas de menor idade. Regulação do tempo que começava nas primeiras horas da manhã e terminava à noite, como evidencia a tabela que segue.

TABELA 1 | DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DAS EDUCANDAS

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
5:30	ASSEIO DAS MENINAS
6:00	ORAÇÃO DO MATUTINA
7:00	AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS
8:00	PRIMEIRA REFEIÇÃO DO DIA
9:00	ATIVIDADES DE ESTUDO
11:00	AULAS DE COSTURA
12:30	DESCANSO
13:00	ALMOÇO
14:30	AULAS DE COSTURA
17:00	MERENDA
18:00	DOCTRINA CRISTÃ
20:00	ÚLTIMA REFEIÇÃO
21:00	RECOLHIMENTO PARA OS DORMITÓRIOS

Fonte: Regulamento do Asilo de Santa Teresa, 1856

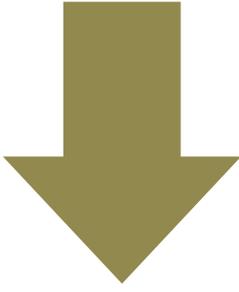
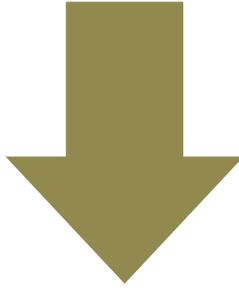
A disciplina imposta garantia uma organização racional das ações vista à qualidade do tempo, dividi-lo para especificar cada atividade com tempo de duração tornando-o totalmente útil. Percebe-se uma rigidez na rotina e o contato com o mundo exterior restrito, porém tal modelo era considerado o ideal para a efetivação do projeto de moralização.

Em muitas situações as meninas se viam obrigadas a deixarem para trás hábitos familiares e absorverem outros, sob pena de

serem advertidas, repreendidas ou punidas por desrespeitarem as normas de comportamentos. A vigilância contribuiu para generalizar a disciplina, tendo em vista que sabiam que eram objeto de observação tanto por parte dos funcionários como por parte das próprias colegas.

Para assegurar o controle e garantir que a rotina diária fosse inculcada às meninas, eram necessárias algumas medidas como: sanção normalizadora, estabelecida através da penalidade disciplinar como podemos observar a seguir:

TABELA 2 | MÉTODOS PUNITIVOS SEGUNDO ESCALA GRADUAL DE FALTAS COMETIDAS PELAS EDUCANDAS DO ASILO DE SANTA TERESA

ESCALA DE GRAVIDADE DAS FALTAS	NATUREZA DAS PENAS (SÉRIE DE PROCESSOS SUTIS)	ESCALA GRADUAL DE PENAS
<p>FALTAS DE MENOR GRAVIDADE</p>  <p>FALTAS DE MAIOR GRAVIDADE</p>	REPREENSÃO EM PARTICULAR	<p>NÍVEL BAIXO</p> <p>CENSURAS E REPREENDAS</p>  <p>NÍVEL ALTO</p> <p>ISOLAMENTO E CASTIGOS FÍSICOS</p>
	REPREENSÃO SEVERA EM PRESENÇA DAS OUTRAS EDUCANDAS	
	ASSENTO EM LUGAR ISOLADO DAS OUTRAS EDUCANDAS	
	PRIVAÇÃO DA MERENDA NAS HORAS DESTE	
	POSIÇÃO DE JOELHOS DE CINCO A QUINZE MINUTOS	
	RECLUSA EM APOSENTO FECHADO	

Fonte: Regulamento do Asilo Santa Teresa, 1856

O Asilo de Santa Teresa não esclarece a tipologia das faltas cometidas pelas meninas, estas poderiam relacionar-se a gravidades diferenciadas, ou a certo tipo de gravidade que se repetia mais de uma vez. Tal inexistência de um rol explícito de faltas cometidas, que deveriam levar a punições, torna esclarecedor como essas meninas ficavam totalmente expostas aos excessos dos adultos.

A educação oferecida às asiladas não era diferente das garotas frequentadoras das escolas particulares, tanto a educação das asiladas quanto as das instituições particulares eram preparadas para a arte do bem servir a uma sociedade que, no século XIX, exigia o cumprimento das regras de civilidade. Porém, o aprendizado das asiladas das prendas domésticas servia como reforço para arranjar matrimônio ou sobreviverem com seu trabalho ao saírem do estabelecimento.

No âmbito das relações entre o poder político e a Igreja Católica, foram internalizados na brasileira, durante muito tempo, os papéis de mãe e de esposa, desempenhados num universo de submissão para muitos entendido como necessário e benéfico. Frequentar as Escolas Normais deve ser entendido como uma das únicas fontes de instrução feminina, adequada ao trabalho das moças com as crianças.

Neste mister, pensava-se em formar uma sociedade com alicerce na família cristã. A preocupação com a educação feminina era, então, de grande importância, pois a mulher virtuosa e prezada era vista como esteio moral desta família. O Asilo de Santa Teresa teve, assim, um papel estratégico na política de governo. A concessão da administração desta instituição a uma ordem religiosa nos faz pensar de que modo a Igreja Católica conseguiu institucionalizar as meninas desvalidas na busca por uma moral apreciada por toda a sociedade.

Considerações finais

A criação de instituições femininas tinha um objetivo determinado: formar mão de obra para atender as necessidades da província. No caso específico do Asilo de Santa Teresa, a sua finalidade era recolher meninas pobres e desvalidas e oferecer-lhes uma educação para o lar, de modo que, quando adultas, se tornassem boas mães de família ou, em alguns casos, educadoras dos filhos das famílias abastadas maranhenses. A escola se preocupava em formar futuras 'donas de casa', mesmo quando muitas delas se tornaram professoras primárias, pois eram oferecidas as instruções básicas e o co-

nhcimento dos dotes de uma boa esposa. Todas as atividades eram seguidas com horários rigorosos e punições dolorosas, correspondendo à quantidade e ao limite da infração cometida pela educanda. Os relatórios da instituição são bem claros ao tratar dos deveres das educandas, e os relatórios da Província nos fizeram enxergar a realidade da instituição.

Apesar de objetivos claros e finalidades educativas relevantes, mesmo se considerarmos a permanência das diferenças de classes sociais, o Asilo sempre foi objeto de críticas dos governos que não viam com bom grado os custos significativos dos cofres provinciais com a manutenção das internas (alimentação, vestuário e outras necessidades fundamentais para a sobrevivência das meninas e da instituição). Outro fato que contribuiu para o seu fim foi a promessa de dotes às moças, após contraírem matrimônio, e as despesas com os enxovais.

Portanto, durante o seu ciclo de vida, esse estabelecimento exerceu suas atividades educacionais e contribuiu para o desenvolvimento da província do Maranhão, mesmo levando em consideração os problemas estruturais e organizacionais ocorridos ali. Tal situação não difere das demais instituições de recolhimento da infância pobre e dos órfãos no Maranhão oitocentista (Casa dos Educandos Artífices, Escola Agrícola do Cutim e Escola de Aprendizes Marinheiros), que, com finalidades e natureza de formação divergente, há similaridades nas formas de educação, no controle e regulação do tempo e nas estratégias de ordenar e regular os corpos e a alma.

O Asilo formou uma série de meninas para diversas atividades, notadamente professoras que contribuíram para a abertura de escolas em várias localidades da província do Maranhão. Essa pesquisa também tem possibilitado trazer à tona a informação sobre a presença de mulheres negras em instituições escolares, pois, até certo tempo, acreditava-se que a raça negra não havia frequentado instituições educacionais.

Referências

ABRANTES, E. S. **A Educação Feminina em São Luís no Século XIX**. XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa: ANPUH 2003.

..... **A Educação do “Belo Sexo” em São Luís da Segunda Metade do Século XIX**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2002.

BESSE, S. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil (1914-1940)**. São Paulo: EDUSP, 1999.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASTRO, C. A. (org.). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império (1835-1889)**. São Luís: EDUFMA, 2009.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Forense, 2004

LACROIX, M. L. L. **São Luís do Maranhão, Corpo e Alma**. 2ª edição ampliada /São Luís: Edição da autora, 2020. Vol I. Edição em recurso digital.

MANOEL, I. A. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: UNESP, 1996.

MARANHÃO. **Regulamento do Asylo de Santa Teresa de 14 de janeiro de 1856**. Collecção dos regulamentos expedidos pelo governo da Província do Maranhão. São Luís: Typ. Temperança, 1858.

MARANHÃO. **Relatório da Inspetoria da instrução pública**. [Luis Antonio e Silva] para digníssimo presidente da província Senr. Dr. Eduardo Olímpio Machado, 25. abril. 1853.

MARANHÃO. **Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Presidente da Província, Dr. Antonio Alves de Sousa Carvalho passou a administração ao Senhor 1º Vice-Presidente, Dr. Manuel Jansen Ferreira, no dia 04.04.1867**.

MARANHÃO. **Estatuto do Recolhimento de N. S. da Anunciação e Remédios**. Leis e Regulamentos (1835-1840).

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

TAVARES, R. S. **A infância no Maranhão imperial: a escolarização primária pública da criança pobre e livre no período de 855-1889**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 2

Mídias e Culturas infantojuvenis nos contextos da América Latina

IDES
IRMANDADE DO DIVINO
ESPÍRITO SANTO



Fonte: Arquivo Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo – IDES

O *SLAM* INTERESCOLAR: EXPERIÊNCIA VIVIDA E REPRESENTAÇÕES DO PASSADO

Sonia de Deus
Rodrigues Bercito⁴²

Resumo: Os campeonatos de poesia conhecidos como slams – “batida” em inglês – são movimentos poéticos, culturais e sociais que se fazem presentes no país há duas décadas. O Slam Interescolar SP, com sexta edição em 2020, é realizado com a participação sobretudo de estudantes de escolas públicas da capital paulista sendo uma potente expressão cultural de jovens das periferias da cidade. O objetivo deste trabalho é refletir acerca da presença da história nos poemas criados pelos estudantes participantes da última edição do evento. Como ocorre em outras batalhas de poetry slams há ali um expressivo conteúdo de crítica política e social ao lado de depoimentos pessoais que focalizam as questões que atravessam a experiência de vida desses auto referidos “jovens das quebradas”. A partir de um inventário dos temas tratados, observa-se uma frequente referência ao racismo, a desigualdades econômicas e sociais, a questões de gênero, violência e intolerância. São tópicos que dizem respeito à inserção desses jovens na sociedade e se referem a representações de suas subjetividades no campo da diversidade de gênero e racial. Essas questões identitárias assumem especial importância na medida em que se trata de período singular da vida desses jovens. Pela via da expressão literária e poética, nesses poemas autorais afirmam sua identidade e promovem o reconhecimento de sua existência. Afirmam

⁴² Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo – USP.

seus direitos e ultrapassam a invisibilidade social a que se sentem submetidos. Nesse movimento, recorrem ao conhecimento histórico obtido a partir dos conteúdos escolares. Dessa forma estabelecem uma conexão entre escola e seu contexto assumindo uma postura crítica. Mobilizando temas amplos como escravidão, exploração colonial e ditadura, com seus desdobramentos e suas implicações, exploram as condições históricas que deram origem às questões que afligem sua existência. Recorrem à história em busca do direito à memória que lhes foi negado em meio a lacunas, silêncios e apagamentos dos vestígios do passado das gerações que os antecederam. Nos poemas analisados a história exerce uma função operativa como recurso para produzir significado à existência social desses jovens, às suas subjetividades, estabelecendo uma ponte com a sua vida no presente. Mas, a produção de sentido não parece ser suficiente para a construção de um projeto de futuro contaminado por um presentismo desconcertante.

Palavras-chave: Identidade. Cultura. Juventudes.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões acerca do VI Slam de Poesias Interescolar como expressão cultural de jovens de escolas públicas das periferias de São Paulo. O evento foi realizado no ano de 2020, em plena pandemia do Coronavírus, o que trouxe elementos singulares a um evento habitualmente realizado em espaços abertos ao público. O objetivo deste trabalho é refletir acerca do significado desse evento para os jovens que dele participam, assim como discutir a presença do conhecimento histórico nos poemas criados pelos estudantes. Como ocorre em outras batalhas de poetry slams há ali um expressivo conteúdo de crítica política e social. Os depoimentos pessoais que são ali apresentados focalizam as questões que atravessam a experiência de vida desses auto referidos “jovens das quebradas”. Analisaremos os certames finais desse evento realizados on-line e transmitidos pelo YouTube e pelo Facebook.

Os campeonatos de poesia conhecidos como slams – “batida” em inglês – surgiram em Chicago na década de 1980 e chegaram ao Brasil vinte anos depois. Constituem-se como movimentos poéticos, culturais e sociais. O Slam Interescolar foi criado como um desdobramento da experiência do

coletivo Slam da Guilhermina, responsável por um dos mais relevantes poetry slams da cidade de São Paulo, formado por Emerson Alcalde, Uilian Chapéu, Cristina Assunção e Rodrigo Mota. Esse evento passou a contar a partir de 2019 com o apoio da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo por meio de edital de fomento à cultura das periferias que contemplou o projeto “Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas”.

A participação dos escolares nesse evento abre diversos caminhos para análise no âmbito dos trabalhos sobre juventude. O foco aqui será dirigido, sobretudo, para dois aspectos. De um lado, sublinhar o seu significado como expressão cultural na construção das identidades juvenis. Por outro, mas articulado ao anterior, verificar de que modo os conhecimentos escolares se articulam às representações do passado que revelam.

O evento se destina a alunos do ensino básico das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em faixa etária que se situa, em condições ideais, dos 11 anos aos 17 anos. Ao se situarem entre o 12 e 18 anos são considerados adolescentes pelo Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Já pelo Estatuto da Juventude de 2013 são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. De acordo com esses documentos, é no limiar entre a adolescência e a juventude que se encontram os protagonistas das batalhas do Slam Interescolar.

Embora este seja aberto a todas as escolas, os jovens participantes do certame são basicamente de escolas públicas localizadas em regiões periféricas com graus diferentes de carência material ou de dificuldades de acesso a bens culturais. A isso se soma uma grande exposição à violência, seja indireta ou diretamente. Os números de jovens mortos no país, em especial negros, são escandalosos em especial nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos e isso tudo tem grande importância para compreender a abordagem frequente de questões identitárias e de crítica social nos poemas do Slam Interescolar. A relação estreita entre essa expressão cultural e artística com questões sociais é intensa.

Como ressaltam os autores do estudo Cultura como vetor de proteção, se referindo a contextos não institucionais: “as expressões culturais de crianças e adolescentes têm sido importantes instrumentos de vocalização de suas demandas, de livre expressão de suas subjetividades e de afirmação das suas identidades, socioterritoriais, de idade, de gênero e étnico-raciais”. (CARBAJAL et ali, p. 23)

As batalhas do Slam Interescolar revelam isso. Manifestando-se com voz própria, amparados pela “palavra” que transforma, os jovens estudantes e adolescentes das periferias afirmam seus direitos e produzem sentido e reconhecimento para sua existência social.

“Das ruas para as escolas das escolas para as ruas”

A ideia de criar um evento de Slam Poetry dedicado exclusivamente a estudantes, de acordo com Emerson Alcalde, ocorreu a ele quando foi participar como slammer de uma final internacional em Paris. Ali teria sabido da existência de um certame para escolares, trazendo a ideia para cá. Em 2015 realizou-se o primeiro interescolar de São Paulo como contrapartida a edital ganho pelo Slam da Guilhermina. Em 2019 o grupo venceu um edital da prefeitura de São Paulo para realizar a sexta edição em 2021 o que permitiu transferi-la para formato on-line em razão do fechamento das escolas com o advento da pandemia do coronavírus. Desde 2017 o grupo passou a organizar também o Slam Interescolar Nacional, antes sob o comando de grupo de Minas Gerais.

Se o Slam Interescolar foi concebido para acontecer em espaços escolares sob a supervisão de professores e coordenadores, isso não significa que sua vocação fosse se restringir a esses espaços. O seu lema anunciado a cada início de “batalha”, nome das competições – “Das ruas para as escolas das escolas para as ruas” – deixa claro que o que se pretendia não se limitava aos temas escolares visando criar pontes entre as escolas e a realidade vivida pelos jovens além de seus muros.

As finais dos eventos anteriores haviam sido realizadas em espaços abertos ao público em regiões centrais da cidade tais como o Centro Cultural Vergueiro, o Teatro Flávio Império e a Galeria Olido. Em 2020, a veiculação das “batalhas” que decidiram os “slampeões” do certame por meio das mídias sociais trouxe dificuldades técnicas e limitou o alcance performático das apresentações, mas potencializou o alcance do evento permitindo maior participação de competidores e ampliando sua audiência.

O esquema de preparação também trouxe mudanças. As oficinas oferecidas por dez poetas formadores a professores e alunos para familiarizá-los com essa modalidade de apresentação, assim como as seletivas, tiveram que ser realizados com uso de recursos *on-line*.

Apesar de aberto a escolas de todo o estado, a maioria das participantes localizam-se em regiões periféricas da cidade de São Paulo. Das 130 escolas inscritas em 2020 apenas 5 eram de fora da cidade. O evento depende muito do envolvimento dos professores que são os responsáveis pelas inscrições das escolas e dos alunos e pela realização local do evento. A rede informal de relacionamentos faz com que haja grande participação de escolas da Zona Leste, base do próprio Slam da Guilhermina. Seguem em número as regiões Sul e Central, com pouca presença da Zona Norte.

A finalização do VI Slam Interescolar foi dividida em duas partes: uma para os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. Os apresentadores do evento final, que também estiveram na mesma posição nas seletivas, são também seus organizadores sendo que Emerson Alcalde é poeta formado em Artes Cênicas, Cristina é professora de História e Chapéu pantógrafo.

A competição final se realizou em três etapas. Na primeira apresentaram-se todos que vieram das seletivas; na segunda os que conseguiram melhores notas apresentaram-se novamente e os três finalistas (no caso do Ensino Médio houve empate e foram quatro meninas) apresentaram-se mais uma vez para serem definidos o vencedor e os outros dois lugares. Em todas as etapas os poemas deveriam ser de autoria própria e inéditos. Cada apresentação deveria durar apenas três minutos, rigorosamente.

Os prêmios foram para o primeiro lugar um *notebook* e para os dois outros lugares um leitor de *e-books* para cada um. Troféus foram destinados aos três vencedores e suas escolas e todos os participantes foram agraciados com livros representativos do mundo literário periférico, com temáticas de crítica social e relacionadas à diversidade racial e de gênero.

A presença do *slam* na educação

A importância do slam como recurso pedagógico foi reconhecida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento normativo que passou a orientar a construção dos currículos escolares do ensino básico em todo território brasileiro a partir de 2020. Nesse documento, ressalta-se a importância de se favorecer o protagonismo do aluno e sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem. O foco está no desenvolvimento de habilidades que o preparem para vida reconhecendo-se a multiplicidade das suas experiências sociais e culturais

com necessidades e interesses singulares. A participação em slams é incentivada no âmbito do campo artístico-literário como diversificação da produção das culturas juvenis contemporâneas.

A experiência do Slam Interescolar leva adiante os propósitos curriculares acima expostos e os aprofunda. O slam inserido nas práticas pedagógicas das escolas como ferramenta pedagógica para aprendizagem no campo literário, no exercício da escrita e na expressão oral e corporal, nesse certame vai além. Concorre para a formação global dos jovens ao promover o exercício do pensamento crítico e da cidadania configurando-se como um território educativo. Os jovens das periferias encontram nesses eventos um espaço democrático para veicular seus anseios e a oportunidade de discutir questões que atingem suas vidas cuja possibilidade de transformação é assim anunciada.

O que os poemas revelam

As batalhas de slam costumam se caracterizar por sua performatividade. Isso foi bastante prejudicado na edição de 2020 do Slam Interescolar ao ser realizado com mediação tecnológica em evento transmitido on-line. Apesar do esforço dos slammasters que o apresentaram, a falta do calor do público e o posicionamento fixo dos slammers em frente às câmeras restringiram as possibilidades expressivas. Entretanto, a força poética dos textos, a vivacidade dos jovens na apresentação e a dramaticidade dos temas tratados nos poemas mantiveram sua potência como depoimento pessoal e de crítica social.

A partir de um inventário dos temas tratados, observa-se uma referência frequente ao racismo, a desigualdades econômicas e sociais, a questões de gênero, violência e intolerância. São tópicos que dizem respeito à inserção desses jovens na sociedade e se referem a representações de suas subjetividades no campo da diversidade de gênero e racial. Essas questões identitárias assumem especial importância na medida em que se trata de período singular da vida desses jovens. Pela via da expressão literária e poética, nesses poemas autorais afirmam sua identidade e promovem o reconhecimento de sua existência. Afirmam seus direitos e ultrapassam a invisibilidade social a que se sentem submetidos.

Cada um dos poemas apresentados mereceria uma análise independente tal a densidade dos significados que oferecem. Até por serem finalistas de um processo seletivo, alguns deles revelam tratamento poético de qualidade elevada. A crítica social é contun-

dente e se dirige a múltiplas facetas das condições adversas em que vivem esses jovens focalizando diferentes aspectos da sua existência. Seus poemas permitem considerar que são adolescentes e jovens que experimentam graus diferentes de carência material e de oportunidades, atravessados por questões de identidade em sua fase de formação pessoal em que condições de classe, gênero e raça têm relevo.

Os temas de crítica social são recorrentes em praticamente todos os poemas. O contexto de onde vêm os poetas é de regiões periféricas e pobres fazendo com que se reconheçam como “jovens das quebradas”.

O racismo ocupa papel de destaque e é denunciado na violência contra negros, em especial jovens, e na desigualdade de tratamento conferido a eles pela justiça e pela polícia. O medo da morte é anunciado e as imagens poéticas de luto e tristeza são intensas. Em alguns casos remete-se ao passado, seja para estabelecer uma ligação com a ancestralidade numa afro-descendência ou para denunciar a exploração colonial dos corpos pela escravidão.

As desigualdades sociais e de oportunidades são citadas muitas vezes associadas ao preconceito racial ou à origem de classe, em paralelo aos privilégios dos brancos ricos. A escola como solução é ora enaltecida, ora relativizada, e a meritocracia considerada uma falácia. A violência a que estão sujeitos os pobres e em especial negros é sempre citada em meio a expressões como “perder a infância” e alusões a armas.

Em contraponto a essas denúncias há manifestações de necessidade de luta e resistência, sendo que o próprio slam é citado como possibilidade. A pauta da defesa da negritude recorre às matrizes africanas, mas revela também referências do movimento norte-americano na citação de músicas e personagens a ele relacionados tais como Martin Luther King. O assassinato de George Floyd, acontecimento àquela altura recente, é mais do que uma vez citado assim como o lema de que “vidas negras importam”.

As questões identitárias formam outro núcleo importante de assuntos tratados e nesse ponto ressaltam-se as referências à intolerância aos LGBTQs, em especial à homofobia, sem alusão explícita a outros componentes desse grupo tais como os transsexuais. Aqui também as denúncias de violência se fazem presentes e frequentemente são mencionados sentimentos como medo e sofrimento. As críticas ao machismo, a ameaças de estupro e uma alusão isolada à sororidade fazem entrever um feminismo ainda pouco elaborado, baseado na ideia de sermos todos iguais e merecedores de respeito.

As críticas ao governo e questões políticas formam outro conjunto de temas. Nessa linha encontramos alusões à existência de um golpe em 2013 com o impeachment de Dilma Rousseff, às mentiras do presidente Jair Bolsonaro, à ameaça de privatizações, inclusive do SUS (Sistema Único de Saúde), à má condução do combate à pandemia do coronavírus, ao desmatamento da Amazônia, às milícias e ao assassinato de Marielle Franco. Há declamação de trechos do Hino Nacional de forma irônica apontando a hipocrisia que tem marcado seu uso pelos grupos direitistas no país. A perseguição às religiões de matriz africana é mencionada como expressão de racismo e intolerância e a monetarização de algumas igrejas evangélicas é citada. Também a mídia, tratada genericamente, é criticada embora a liberdade de expressão seja valorizada.

Como esse inventário revela, as principais questões enfrentadas pela sociedade brasileira estão presentes nos poemas desses jovens. Com palavras fortes e versos cortantes, em suas apresentações vibrantes e energéticas, sentimentos de desalento, medo, dor, tristeza, angústia e indignação estão presentes. Pode-se pensar em certo efeito catártico decorrente na própria revolta que se expressa, um transbordamento. Por meio de recursos literários e poéticos, o Slam Interescolar traz, sobretudo, depoimentos pessoais. Nos poemas, os jovens expressam representações de si (GOFFMAN, 1985) e o seu caráter performativo é, por si só, ação e possibilidade de criar outras realidades que as decorrentes da condição de subalternidade. Entre performance e performatividade (OPAZO, 2018), esses jovens, por meio do slam, afirmam sua existência, produzem novas realidades e projetam a superação dos entraves sociais que vivem. Ser um slammer passa a conferir um propósito para alguns, vindo a constituir uma carreira. Mas, no conjunto dos poemas, percebe-se pouco otimismo. O amargor revelado não é acompanhado de um projeto de futuro, e isso é desconcertante.

Presente, passado e futuro: as articulações percebidas

As referências ao passado e à ancestralidade nos poemas vêm dos conhecimentos históricos escolares. Figuram sobretudo nos conteúdos relativos à escravidão, colonização portuguesa e ditadura militar, temas que são sempre relacionados à situação vivida no presente.

Cumore notar que, ao recorrerem ao conhecimento histórico obtido a partir dos

bancos escolares, estabelecem uma conexão entre escola e seu contexto, assumindo uma postura crítica. Mobilizando temas amplos como escravidão, exploração colonial e ditadura, com seus desdobramentos e suas implicações, exploram as condições históricas que deram origem às questões que afligem sua existência. Não se trata de memória, mas de história. Isso nos encaminha para questões que envolvem esses dois conceitos.

A partir dos anos oitenta do século XX as relações entre memória e história na produção do passado figuram no rol das preocupações dos historiadores. A produção do passado executada pela historiografia até há não muito tempo excluía da memória social a experiência das camadas mais desfavorecidas da população, sobretudo as originárias da escravidão.

Ainda que haja um descompasso entre a produção acadêmica e a história ensinada nas escolas, esta tem se renovado nas últimas décadas sob o impacto daquela. Isso pode ser observado nas referências feitas nos poemas a temas como ditadura militar e escravidão. Com efeito, esses jovens poetas recorrem à história em busca do direito à memória que lhes foi negado em meio a lacunas, silêncios e apagamentos dos vestígios do passado das gerações que os antecederam.

Nos poemas analisados a história exerce uma função operativa como recurso para produzir significado à existência social desses jovens, às suas subjetividades, estabelecendo uma ponte com a sua vida no presente. Mas, nesses poemas o devir está ausente e em seu lugar há um certo tom de desesperança. A produção de sentido que operam não parece ser suficiente para a construção de um projeto de futuro. Percebe-se um presentismo desconcertante o que nos dá a sensação de girar em círculos.

François Hartog colocou em questão a existência de regimes de historicidade através do tempo como formas específicas de articulação entre passado, presente e futuro, da Antiguidade aos nossos dias. Levantou a questão se estaríamos vivendo no momento atual uma nova experiência do tempo e a emergência de um regime de historicidade marcado pelo presentismo. A sociedade ocidental que durante dois séculos havia se orientado para o futuro, na esteira de um progresso contínuo, agora estaria vivendo em um presente onipresente marcado pelo imediato. Ressalta ainda que haveria diferentes formas de se viver esse “presente presentista” conforme o lugar social ocupado. Este poderia ser tanto um horizonte aberto — marcado pelos fluxos, aceleração e mobilidade — quanto por um presente em desaceleração, sem passado e sem futuro, em especial para grupos precari-

zados. E mais, o futuro seria vislumbrado como ameaça – pleno de catástrofes, causadas por nós mesmos em se tratando de meio ambiente – e não mais como uma promessa. O desemprego aparece aqui como um fator também a comprometer uma visão de futuro.

Identifica uma ampla dificuldade coletiva para “enxergar além” e escapar do presentismo, ali definido como um “presente único: o da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo”. (HARTOG, 2014, p. 11-15)

Essas ideias nos ajudam a compreender a “desesperança” que se manifesta nos poemas que analisamos. Nestes poemas, não há futuro vislumbrado. Apenas uma sensação de revolta quanto ao presente, apresentado como resultante do passado. Passado e presente se articulam, há um movimento de um para o outro. Mas não se vai além. Como se não se pudesse dar o passo seguinte, e o andar patinasse sempre no mesmo lugar.

Considerações finais

O Slam Interescolar, ao construir uma ponte entre as escolas e seu entorno, se insere em um contexto econômico, político e social mais amplo. Conjuga objetivos educacionais escolares com a crítica social e a construção da cidadania. O evento se constitui como território educativo e se insere no conjunto das manifestações culturais das regiões periféricas da cidade de São Paulo. Nas poesias autorais que criam, os jovens estudantes expressam seus modos de existir e reivindicam direitos e espaços culturais próprios utilizando seu corpo e sua voz, ultrapassando sua invisibilidade social. Afirmam sua identidade no campo da diversidade de gênero e racial. Em sua poética se inserem o vocabulário da juventude das periferias e os temas que atravessam sua existência. O passado adquire sentido para esses jovens poetas a partir dos conhecimentos escolares que estabelecem os vínculos entre passado e presente, mas, infelizmente, não parece servir como alavanca para o futuro.

Referências

VI Slam Interescolar – Final Ensino Fundamental. <https://www.youtube.com/watch?v=zZxGXxZ8gkk&t=1312s>

VI Slam Interescolar – Final Ensino Médio. <https://www.youtube.com/watch?v=zZxGXxZ8gkk&t=1312s>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

KANAS, G. O.; PAIVA, M. C.S. **Cultura como vetor de proteção**. São Paulo: EDUC, 2019.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

OPAZO, Ú. P. S. C.; Acción, puesta en escena, evento o construcción audiovisual? Una breve introducción al concepto de performance en humanidades y en música. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, 13(1), 207-231. (2018). <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.apee>

PEREIRA, S. L.; CAPOMACCIO, G. Trajetos, temporalidades, relatos de vida: propostas para um debate sobre narrativas juvenis. **Anais do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Foz do Iguaçu, 2014.

ROCHA, R. M. e PEREIRA, S. L. “O que consomem os que não consomem? Ativistas, alternativos, engajados”. **Intercom – RBCC**. São Paulo, v.41, n.2, p.107-120, maio/ago, 2018.

_____. Politizando a episteme comunicacional: práticas ativistas e narrativas autobiográficas nas metodologias de estudo das culturas juvenis”. São Paulo. **COMUNICON**, 2018.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 3

Infâncias e juventudes em regimes autoritários na América Latina



Fonte: Arquivo Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo – IDES

OS GINÁSIOS NO AUTORITARISMO BRASILEIRO: “DESENVOLVIMENTO”, CONTROLE E PROFISSIONALIZAÇÃO (1969-1971)

**Adriano Ricardo
Ferreira da Silva⁴³**

Humberto da Silva Miranda⁴⁴

Resumo: Este trabalho apresenta uma etapa da pesquisa que analisa a história dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT's) em Pernambuco (estado situado no Nordeste brasileiro), entre os anos de 1969 e 1971. Os GOT's foram criados com o objetivo de substituir os chamados Ginásios acadêmicos, e tinham como intuito a sondagem de aptidões e a orientação para o mundo do trabalho. Neste texto, procuramos discutir sobre o papel exercido pelos GOT's no processo de modernização do Ensino Secundário brasileiro, em um cenário em que a Educação foi duramente golpeada pelo projeto de “desenvolvimento” autoritário liderado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Nesse cenário, o ideário do civismo foi difundido nas escolas brasileira, reproduzindo um discurso de que os interesses da nação estavam acima das próprias liberdades individuais. A análise dos documentos do período evidencia como governo Médici procurou se apropriar da Educação, priorizando investimentos na formação de mão de obra e no ideário do civismo. Os resultados preliminares da pesquisa indicam que o regime procurou exercer uma relação de hegemonia baseada nas noções de “direção” e “controle”, tendo a Educação como lugar estratégico de exercício de poder. O projeto de modernização dos Ginásios, baseado no discurso do desenvolvi-

⁴³ Mestrando em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

⁴⁴ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

to e na virtude do trabalho, fracassou em sua proposta profissionalizante e sofisticou o dualismo entre o ensino acadêmico e o técnico, revelando as inúmeras distorções de um projeto autoritário e desigual.

Palavras-chave: Ginásios. Desenvolvimento. Controle.

Introdução

Este texto tem como finalidade apresentar uma etapa do trabalho de dissertação que será apresentado ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no qual analisamos a história dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT's) em Pernambuco (estado situado no Nordeste brasileiro), entre os anos de 1969 e 1971. Neste momento da pesquisa, discutimos sobre qual o papel desses Ginásios no projeto de desenvolvimento empreendido pelo governo da ditadura civil-militar⁴⁵ brasileira iniciada em 1964, especialmente no período do general-presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

Esses novos Ginásios emergem no Brasil em um cenário de grande tensão política, em virtude das medidas autoritárias que começaram a ser gestadas durante o governo Costa e Silva (1967-1969) e que se intensificam no governo Médici. Porém, era também o início do período do chamado “milagre brasileiro”, que ajudou a conferir uma certa aparência de normalidade em meio à crise política e social em que mergulhava o país. O discurso em torno do desenvolvimento, que acompanhou os agentes do regime no período, foi um dos principais motores da chamada “modernização” do Ensino Secundário, que motivou a criação dos GOT's.

Esses equipamentos tinham como finalidade substituir a perspectiva propedêutica ou acadêmica pela perspectiva profissionalizante e, partir da sondagem de aptidões, promover a orientação de crianças e adolescentes para o mundo do trabalho (CUNHA, 1989). A proposta dos GOT's atendia aos interesses desenvolvimentistas do regime, ao mesmo tempo

em que agradava aos setores produtivos que cobravam ao governo as políticas de formação de mão de obra, que possibilitasse uma maior reprodução das forças de trabalho.

Por outro lado, ao subtrair os conteúdos gerais nos Ginásios, em detrimento do ensino técnico, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) desqualificou a formação escolar crítica e questionadora no interior das escolas de Educação Média brasileiras. A noção de cidadania passou a ser baseada no ideário do civismo, no qual não se considerava os interesses políticos conflitantes e muito menos a organização coletiva que fosse na contramão de qualquer projeto do governo (MAIA, 2013). O cidadão ideal era, portanto, aquele mais comprometido com os valores “nacionais”, com o desenvolvimento da nação e menos preocupado com sua própria liberdade individual.

O Brasil nos tempos de Médici: entre o “milagre”, o autoritarismo e o discurso do civismo

Na passagem da década de 1960 para a de 1970, o Brasil vivia um momento de fortes tensões e de profundas ambiguidades em termos políticos, sociais e econômicos. Com a doença do então presidente Costa e Silva,⁴⁶ em 1969, o nome de Médici, até então um mero desconhecido no meio civil, emerge por indicação de oficiais das Forças Armadas para ser o novo presidente da República. Em uma eleição de “faz de conta”, que o historiador Daniel Aarão Reis Filho chamou de “novo golpe”, “Médici estava eleito antes de ser votado”. (REIS FILHO, 2014, p. 83)

Entretanto, a tentativa frustrada de conferir um ar democrático à eleição de Médici, parece não ter sido um grande problema para o regime. Segundo a historiadora Janaina Martins Cordeiro, “Médici foi visto por seus pares como alguém capaz de contornar a situação de crise que a ditadura vivia desde 1968” (CORDEIRO, 2014, p. 208). Se os idealizado-

⁴⁵ A complexa relação entre civis e militares nos anos que se seguem ao golpe de 1964 ainda suscita bons debates no campo da historiografia brasileira. A historiadora Tatyana Maia chama a atenção para a participação civil no golpe, na montagem e na consolidação do Estado ditatorial brasileiro entre 1964 e 1985. Embora esse debate esteja longe de ser dado por acabado, neste estudo adotaremos o termo “ditadura civil-militar”.

⁴⁶ Costa e Silva foi acometido por graves problemas circulatórios que teriam sido identificados entre julho e agosto de 1969, acarretando em seu afastamento, em 14 de outubro. O agravamento dos problemas de saúde o levou a morte, em 17 de dezembro de 1969. Ver: LEMOS, Renato. *Verbete biográfico: Artur da Costa e Silva. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)/FGV*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/artur-da-costa-e-silva>. Acesso em 20 jun. 2021.

res do plano não conseguiram criar a fachada perfeita, ao menos poderiam dizer que “os fins justificaram os meios”. Embora o processo tenha sido visto sob desconfiança, Médici, que tinha a simpatia das grandes lideranças da caserna, não demorou para encontrar, também, quem o aprovasse no meio civil.

Costa e Silva havia preparado o ambiente institucional perfeito para que Médici pudesse governar entre o arbítrio e a pretensão de legitimidade. Com o advento do AI-5, decretado em 13 de dezembro de 1968, o regime atacou duramente as ondas de manifestações contra a ditadura. Como explica Daniel Aarão Reis Filho:

Costa e Silva relançou a dinâmica do arbítrio [...] fechando o parlamento por tempo indeterminado, recobrando amplo poderes discricionários e reinstaurando, de modo inaudito, o estado de exceção, a ditadura. Um golpe dentro do golpe. A ditadura sem disfarces, escancarada. (REIS FILHO, 2014, p. 73)

Estava instalado o chamado “anos de chumbo”. Era o momento de maior repressão desde o golpe de 1964. A ditadura assumia um status de autoritarismo sem precedentes até então. Nas palavras de Maria Araújo, Desirree Santos e Izabel Silva:

A ditadura havia silenciado o movimento sindical, os partidos e movimentos de oposição, estudantes, intelectuais e artistas. Com o campo de ação reduzido e vigiado, uma parte da esquerda buscou referência nos movimentos de guerrilha dos anos 1950 e 1960 (como as lutas anticoloniais, a guerrilha vietnamita e a Revolução Cubana) e optou pela luta armada para enfrentar o regime. (ARAUJO, 2013, p. 20)

Silenciados, sem possibilidades de trânsito nos meios políticos oficiais, parte dos grupos de oposição ingressaram na luta armada e, como vimos na fala das autoras, foram duramente reprimidos. “[...] Em poucos anos as organizações foram destruídas pela repressão, deixando um saldo de inúmeros mortos, desaparecidos, presos, exilados e banidos” (ARAUJO, 2013, p. 20). O Brasil, que se co-

locava como postulante a grande potência mundial, não admitia o contraditório e estava disposto a golpear seu próprio povo, caso fosse necessário. Como escreveu Daniel Aarão, “para os que ainda discordavam, restava a porta de saída, segundo o plágio de conhecida campanha estadunidense: *Brasil, ame-o ou deixe-o*”. (REIS FILHO, 2014, p. 81)

Por outro lado, o governo Médici também procurou atuar no sentido de criar bases de apoio no âmbito civil, sem as quais, provavelmente, teria sucumbido, mesmo nos tempos de exceção. A ditadura assumia, portanto, um projeto de hegemonia baseado na “direção” e no “controle”, uma vez que, nunca abriu mão totalmente da pretensão de legitimidade. Estratégia que contava com a boa vontade dos grupos de poder que ziguezagueavam entre “legitimidade” e “oposição” ao regime, os que ocupavam a “zona cinzenta”⁴⁷.

Paradoxalmente, como coloca Janaína Cordeiro, mesmo nos tempos de exceção e de maior terror da ditadura, Médici conseguiu aumentar sua popularidade (CORDEIRO, 2008). A aparência de normalidade gerada pelo suposto “milagre” e a habilidade em articular as mais diversas estratégias discursivas para a propagação de uma boa imagem do governo, conferiram ao regime certo grau de consenso. Médici tinha a incrível habilidade de capitalizar qualquer evento em favor da imagem do governo e tinha o apoio de significativa parcela da imprensa.

No entanto, havia problemas sociais tão evidentes que, em determinado momento, nem o próprio Médici conseguia esconder totalmente do seu discurso. Isso fica bastante evidenciado em uma fala proferida em 1970, na qual, seja por um descuido momentâneo, seja por uma sinceridade inesperada, o então presidente reconhecia que o crescimento numérico da economia não se refletia em solução para os problemas sociais dos brasileiros. Nas palavras do próprio Médici:

[...] apesar desse esforço revolucionário de seis anos, quando nos voltamos para à realidade das condições de vida da grande maioria do povo brasileiro, chegamos à pungente conclusão de que a economia pode ir bem, mas a maioria do povo ainda vai mal. (BRASIL, 1973, p. 70)

⁴⁷ Expressão utilizada pelas historiadoras Denise Rollemberg e Samantha Quadrat Vaz na coleção *A construção Social dos Regimes Autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX, Brasil e América Latina*, publicada em 2010, fazendo referência a Pierre Laborie. Ver: MAIA, Tatyana Amaral. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964-1985). Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 182-206.

De qualquer maneira, o discurso em torno do desenvolvimento seguiu sendo uma das “tábuas de salvação” do regime. Este era um fim, mas também um discurso atraente e, por isso, usado como meio, uma estratégia de legitimação de um projeto de poder que se perceberia bastante controverso. “Enquanto elemento importante de busca de legitimidade pelo regime, o crescimento econômico era constantemente divulgado como algo que se projetava para a hipotética forma de democracia social” (REZENDE, 2013, p. 115). Era um projeto de poder “de alguns”, “para alguns”, mas apresentado apoteoticamente como sendo “para todos”.

O fato é que, ao mesmo tempo em que conseguiu manter certa base de popularidade, o governo federal criava programas, aprovava reformas e instrumentalizava o arbítrio, sem que grande parte da população brasileira dessa conta de que, nas palavras de Daniel Aarão, “nesse jardim de rosas, nem tudo era flores, como diz a canção, havia espinhos também” (REIS FILHO, 2014, p. 82). A legitimação do regime naquele momento passava substancialmente pela aparência de normalidade que se procurava evidenciar pelas mais diversas estratégias discursivas.

Uma dessas estratégias foi justamente a propaganda em torno do ideário do civismo, difundido tanto no meio escolar, a partir de disciplinas específicas (“Educação Moral e Cívica”, na Educação Média e “Estudos de Problemas Brasileiros”, no Ensino Superior), quanto na sociedade como um todo, através dos discursos dos agentes da caserna, que encontrava respaldo, também, em alguns segmentos do meio civil. Este ideário, como dissemos, pretendia difundir uma noção de cidadania que colocava os interesses da nação acima de qualquer aspiração individual, inclusive em termos de liberdade ou dos próprios direitos civis. Com isso, qualquer interesse divergente em relação ao regime, era considerado subversão.

Ora, não era uma atribuição do cidadão de consciência cívica questionar o Estado, ainda que se observasse que as políticas públicas empreendidas não trouxessem qualquer benefício para a maioria da população. Afinal de contas, era preciso acreditar no planejamento que levaria a pátria ao futuro e, portanto, não havia espaço para subjetivismos. Era o tempo do pragmatismo concreto. Isso fica evidenciado na fala de Médici, em seu discurso de posse, em 30 de outubro de 1969, em que evoca todo o seu ufanismo otimista. “Homem da caserna, creio nas virtudes da disciplina, da ordem, da unidade de comando. E creio nas messes do planejamento sistematizado, na convergência de ações, no estabelecimento das prioridades”. (BRASIL, 1969, p. 14)

Não é difícil imaginar o porquê de o Estado autoritário ter investido tantos esforços para propagar esse discurso no interior das escolas brasileiras, principalmente nas instituições de Grau Médio. Tatyana Maia resume bem essa preocupação por parte do regime:

Sendo superior e absoluto, o civismo era incontestável. A relação dos cidadãos com o Estado encontrava nos valores cívicos seu mediador. Mas a personagem principal na defesa dos valores nacionais era o cidadão. Ele era considerado o principal agente da propagação dos valores cívicos. Assim, o investimento em políticas que lhe ensinassem os seus deveres diante da nação, promovendo a “consciência cívica nacional”, era tarefa urgente da área educacional. (MAIA, 2013, p. 203-204)

No que se refere à Educação, o presidente Médici, não propôs, necessariamente, uma revolução em relação aos seus antecessores. Porém, é inegável que o investimento de energia nos valores ligados ao trabalho, ao desenvolvimento e ao civismo, tornou-se, em seu governo, uma ordem do dia. Como coloca Michel Foucault sobre os projetos de poder que se materializam na Educação, era preciso aumentar as forças daquelas crianças, adolescentes e jovens em termos de utilidade produtiva e diminuí-las em termos políticos de obediência. (FOUCAULT, p. 164-165)

O lugar dos ginásios no discurso do “desenvolvimento”: a orientação para o trabalho e a sofisticação do dualismo

A ideia de um Ginásio orientado para o trabalho não era uma invenção nova no início da década de 1970 e encontrava respaldo na própria LDB de 1961. Em suas primeiras experiências, ainda na década de 1960, esses Ginásios tinham como finalidade oferecer alguma alternativa ao problema da limitação do acesso que a lógica secundária implicava naquele momento. Entretanto, é com a política de desenvolvimento nacional que os GOT's vão se espalhar pelo território brasileiro de forma contundente, tanto na forma de equipamento novos, quanto a partir da assimilação de antigos Ginásios tradicionais acadêmicos.

Criados com financiamento de capital norte-americano, os GOT's integravam o

“Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio”. Segundo o documento do MEC e da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), em publicação chamada de Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente, de maio de 1969:

De acordo com esse programa, deverão ser construídos em todo o país cerca de 300 ginásios, aos quais se procurará dar uma organização moderna, dotados como serão eles de instalações específicas para o ensino de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar e, em alguns casos, Técnicas Agrícolas. (BRASIL, 1969, p. 05)

Luiz Antônio Cunha explica a dinâmica desses Ginásios chamando a atenção para fato das disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões⁴⁸ e a orientar para o trabalho, permearem toda a duração do curso. Segundo ele:

Nas duas primeiras séries do antigo ginásial predominavam as disciplinas de caráter geral, ao lado de disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões: artes industriais ou técnicas agrícolas, conforme a economia da região onde o ginásio se localizasse. Nas duas últimas séries, aumentava a carga horária destinada às disciplinas vocacionais. (CUNHA, 1989, p. 82)

Esses equipamentos deveriam se contrapor a lógica secundarista, tida como de natureza exclusivamente acadêmica e deveria não apenas superar a perspectiva dualista dos Ginásios tradicionais, mas também alcançar o maior número possível de pessoas capazes de serem orientadas para o trabalho e aptas às pretensões dos setores produtivos. Era o momento de modernizar os Ginásios e manter a ordem. Nas palavras de Suzeley Mathias:

Se a ideia-chave do ensino sob Castelo Branco é a ordem, e sob Costa e Silva, o desenvolvimento, poder-se-ia afirmar que a união de ambas terá seu ponto alto no governo do general Médici – o objetivo do governo é o ‘desenvolvimento acelerado e sustentado’, o que significa, no campo psicossocial, prioridade para educação de mão-de-obra. (MATHIAS, 2004, p. 171)

Não é por acaso que em seus discursos, Médici reforçava a intenção em relação ao empreendimento dos GOT's em todo Brasil. Sem disfarçar a nomenclatura, como fizera durante anos os tecnocratas do MEC, ao preferirem o “orientar para o trabalho”, Médici preferia mesmo usar o termo “voltado para o trabalho”, deixando claro a sua real finalidade.

Dentro em breve estaremos realizando uma grande campanha de alfabetização e iniciando as obras de construção, em diferentes partes do território nacional, de mais de duas dezenas de ginásios voltados para o trabalho. (BRASIL, 1973, p. 77)

A tarefa dos técnicos do MEC, bem como da EPEM, em relação aos Ginásios, era tão audaciosa quanto paradoxal. Era preciso ampliar a oferta de vagas no primeiro ciclo da Escola Média com urgência, dada as exigências do setor produtivo e as cobranças da sociedade civil por maiores oportunidades de escolarização. Era preciso extinguir um dualismo de raízes históricas. Era preciso atender, ainda, ao famigerado projeto de desenvolvimento acelerado e reforçar o controle político e social por via da Educação.

O discurso do fim da perspectiva dualista entre a o Ensino Secundário acadêmico e o Ensino Técnico foi uma bandeira dos técnicos do MEC e da EPEM, que defenderam, pelo menos em teoria, que não havia mais sentido em se ofertar uma Educação para as elites (acadêmica) e uma para as classes populares (técnica), encontrando respaldo entre educadores, preocupados com uma Educação mais democrática e mesmo entre os setores produtivos, interessados na maior força de trabalho que a expansão da escolarização mínima possibilitaria.

Por outro lado, era preciso convencer as elites de que a transformação da perspectiva secundária em orientação para o trabalho nos Ginásios não impactaria em suas estratégias históricas de reprodução social. Tratava-se da “[...] luta pela efetivação da idéia de educar para o trabalho num tipo de escola destinada, desde o período colonial, à formação da elite” (NUNES, 1979, p. 4). A modernização, nesse sentido, passaria pela reorganização da estrutura física e, também, das concepções pedagógicas em relação ao Ensino.

Segundo Zilda Nunes, o projeto de orientação para o trabalho nos Ginásios era

⁴⁸ É importante destacar que o resultado da sondagem de aptidões não necessariamente atendia aos interesses dos meninos e das meninas ingressantes naqueles Ginásios. Muitas vezes, o direcionamento a uma iniciação técnica (ou ao ensino geral) atendia, prioritariamente, a uma necessidade da região ou mesmo a uma estratégia de reprodução social viável às famílias.

legitimado pelo discurso do trabalho como virtude, sem o qual o indivíduo não atingiria níveis satisfatórios de bom comportamento social (NUNES, 1979). O trabalho, neste sentido, era visto como um redentor para os problemas sociais históricos do país, ao mesmo tempo que era o motor para o tão esperado desenvolvimento nacional. Segundo a autora:

A aptidão para o trabalho assume grande importância no processo de orientação vocacional dos GPEs [Ginásios Polivalentes], uma vez que um indivíduo desajustado profissionalmente favorece o subdesenvolvimento da sociedade, e desperdiça seu talento e vocação. (NUNES, 1979. p. 189)

Era preciso atender a certos requisitos ou níveis de exigência para transitar no terreno das virtudes do progresso. A não adequação individual aos novos tempos pressupunha a exclusão de todo processo. Se pensarmos a ordem do discurso como uma hegemonia discursiva, como pressupõe Norman Fairclough, poderíamos afirmar que era agora a adequação aos novos rumos do mundo do trabalho uma condição para se obter algum trânsito no interior da nova ordem do discurso em transformação, em virtude da ideia de progresso (FAIRCLOUGH, 2016). Neste sentido, as ordens do discurso não são de livre trânsito e pressupõem certas exigências:

Desta vez [...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (FOUCAULT, 1996, p. 36-37)

O discurso do trabalho como tábua de salvação foi utilizado como estratégia de legitimação para um projeto de orientação para o trabalho nos Ginásios que, curiosamente, o MEC, o EPEM e mesmo a Diretoria do Ensino Secundário procuravam minimizar. A categoria trabalho era apresentada como promotora da liberdade e da justiça, da saúde psicológica e do senso coletivo. Sem a qual não haveria condições mínimas de vida social democrática e, principalmente, de desenvolvimento. Isso pode ser observado na leitura de Zilda Nunes:

[...] o trabalho aparece como o requisito indispensável para a construção de uma sociedade mais livre e mais justa. [...] o trabalho parece, também, como integrante da natureza humana, como condição natural de aperfeiçoamento da personalidade e da sociedade, como atividade criadora que pode ser realizada dentro de ajustamento psicológico e adequação vocacional [...]. (NUNES, 1979. p. 191)

Esse discurso, que ajudaria a sustentar o projeto de desenvolvimentista empreendido pelo regime, foi exaustivamente proferido pelo governo Médici. Imaginava-se que a formação para o mundo do trabalho, enquanto condição necessária ao tão propagado desenvolvimento, era também, o caminho para que se alcançasse o bem-estar coletivo. Como em certo momento disse o próprio Médici, “a prosperidade ou crescimento econômico se converte, pois, em nossos dias, em elemento essencial para que se possa alcançar o bem-estar coletivo”. (BRASIL, 1973. p. 48)

Tratava-se, portanto, como afirma John Thompson, da “universalização” como estratégia de construção simbólica, que consiste em tornar justo e digno de aprovação um projeto de poder de interesses específicos, mas que era intencionalmente apresentado como de interesses de todos (THOMPSON, 2011). Assim, foram propagados, com certo alinhamento, os discursos do presidente Médici, dos técnicos do MEC e das elites civis interessadas nos rumos políticos, sociais e econômicos que o referido projeto traria.

Considerações finais

O empreendimento dos novos Ginásios integrava um projeto de governo que procurava impor, através da Educação, um modelo hegemônico de desenvolvimento baseado na direção e no controle (sustentado pelo ideário do civismo) e no utilitarismo econômico. A partir de um tipo de pragmatismo conveniente, a chamada educação por resultados, baseada na perspectiva tecnicista, aproximou Educação e mundo do trabalho de uma forma nunca vista. Por outro lado, essa mesma educação enfraqueceu a sua perspectiva crítica e questionadora.

O ideário do civismo esteve sempre presente na noção de cidadania que o Estado autoritário procurou estabelecer, tendo a Educação como um campo estratégico que ajudou a sustentar, pelo menos por um momento, a perspectiva utilitarista dos Ginásios, profundamente modificado naquele período. Como nos lembra Tatyana Maia, a Educação

deveria formar o maior número de “patriotas” possível, para que o tão estimado desenvolvimento acelerado acontecesse. Pretendia-se formar, o cidadão moral, cívico e orientado para o trabalho. (MAIA, 2013)

Entretanto, o projeto GOT's não apenas fracassou em eliminar o dualismo em sua estrutura, como tornou as distorções sociais decorrentes desse fracasso ainda mais sofisticadas, uma vez que potencializou as disparidades entre as escolas oficiais e as escolas privadas. Agora não era mais preciso que houvesse uma estrutura educacional com diferentes tipos de Ginásios para que se encontrasse uma Educação dual. Mas, era o mesmo tipo de Ginásio, dentro de uma mesma estrutura, ofertado de formas diferentes, em virtude de sua clientela.

As escolas para as elites não encontraram qualquer dificuldade em burlar a proposta dos GOT's e continuaram a priorizar o ensino acadêmico. Dito de outra forma, não deram a mínima para a orientação para o trabalho. Se as elites defenderam a chamada redenção pelo trabalho, estas não fizeram questão de se redimirem ou de redimirem os seus filhos por via desse modelo de Ginásio. Coube às escolas oficiais espalharem a tal virtude aos estudantes menos favorecidos, enquanto as escolas privadas, sem muito disfarce, intensificaram o conteúdo acadêmico, criando uma distância de consequências históricas entre as duas redes de ensino naquele cenário.

As escolas particulares, ciosas dos interesses imediatos de sua clientela, inventaram a profissionalização do faz-de-conta: já que seus alunos estavam interessados mesmo era no curso superior, [...] Muitas escolas particulares nem se preocupavam com o disfarce, tamanha era a certeza de que tal farsa impediria os fiscais das secretarias de educação de agirem contra elas, ainda mais quando a rede pública enfrentava problemas bem maiores na adaptação dos currículos. (CUNHA, 1989, p. 63-64)

Por outro lado, o insucesso do projeto dos GOT's se deu não apenas pela flagrante derrota em relação à superação do dualismo no Ensino Secundário, mas pela sua própria incapacidade de se tornar, como os técnicos do MEC gostavam de dizer, “modernos”. Na leitura de Antônio Cunha, esses Ginásios não tinham razão de ser na sociedade brasileira também pela forma inadequada a que se propôs a sondar aptidões e orientar para o mundo do trabalho. (CUNHA, 1989, p. 63)

Na prática, além de não surtir efeitos de equidade na oferta de Educação para os diferentes públicos envolvidos no processo, acabou por acentuar as disparidades. Os tecnocratas do MEC, que mais tarde assumiriam o fracasso total da sua proposta de modernização da Educação Média quase que como um todo, de início pareciam ter simplesmente “fingido demência” para o persistente problema do dualismo e a própria ineficiência da profissionalização.

A proposta de modernização dos Ginásios acabou atendendo mais a um projeto econômico e mesmo político, do que propriamente uma demanda social. A ampliação da oferta de escolarização básica era muito mais uma forma de reafirmação hegemônica do que um projeto de superação das desigualdades. Em consequência, acabou potencializando as distorções sociais já existentes naquele cenário, uma vez que tal política acarretou em um distanciamento gigantesco, até hoje não resolvido, entre o ensino público e o ensino privado no Brasil.

Referências

ARAUJO, M. P.; SILVIA, I. P.; SANTOS, D. R. (orgs.). **Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, imagem e testemunha**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

CORDEIRO, J. M. A derrota após a vitória: a memória militar sobre Médici e a ditadura. In: **Velhas e novas direitas: a atualidade de uma polêmica**. LAPSKY, I.; SCHURSTER, K.; SILVA, F. C. T.; SILVA, G. B. (orgs.). Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2014, p. 208-215.

CUNHA, L. A. Roda-viva. In: CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

MAIA, T. A. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cida-

dão na ditadura civil-militar (1964 – 1985). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013, p. 182 – 206.

MATHIAS, S. K. **A militarização da Burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da Educação 1963-1990**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

NUNES, Z. C. R. **A modernização do ginásio secundário e a manutenção da ordem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

REIS FILHO, D. A. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2013.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Fontes

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC)/ Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPÊM). Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente. Rio de Janeiro: Diretoria do ensino secundário, 1969.

_____. Presidente (1969-1974: Emílio Garrastazu Médici). Discurso de Posse. Biblioteca da Presidência da República. Brasília, 30 out. 1969.

_____. Presidente (1969-1974 – Emílio Garrastazu Médici). Discurso proferido em no Palácio Piratini. Porto Alegre, 5 mar. 1969. In: MÉDICI, Emílio Garrastazu. Nova consciência de Brasil. 3. ed. Brasília: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1973.

_____. Presidente (1969-1974 – Emílio Garrastazu Médici). Discurso proferido por ocasião da Aula inaugural da Escola Superior de Guerra. Guanabara, 10 mar. 1970. In: MÉDICI, Emílio Garrastazu. Nova consciência de Brasil. 3. ed. Brasília: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1973.

O COMANDO DE CAÇA AOS COMUNISTAS (CCC) E A POLÍTICA UNIVERSITÁRIA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

Danielle Barreto Lima⁴⁹

Resumo: No período que antecedeu o golpe de 1º de abril de 1964 e durante a ditadura civil-militar (1964-1985), a formação de associações juvenis era uma prática não adstrita aos estudantes de esquerda, tendo sido uma prática também dos “estudantes conservadores” que se organizaram em movimentos estudantis. Os “estudantes conservadores” ou “estudantes democráticos” tinham suas organizações, disputavam eleições, se uniam em partidos acadêmicos. Na década de 1960, o discurso anticomunista reverberava na sociedade e, obviamente, nos meios estudantis: os estudantes “democráticos”, preocupados com a “ameaça comunista”, atuavam na defesa da pátria contra o que entendiam como manifestações subversivas, inclusive se colocando contra as greves universitárias, se opondo ao que eles denunciavam como caráter comunista da União Nacional dos Estudantes (UNE). Por meio de partidos acadêmicos e organizações, almejaram disputar a direção de instituições como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Estadual dos Estudantes (UEE). Foi nesse contexto de exploração do “perigo vermelho” que, em 1963, o Comando de Caça aos Comunistas (CCC) foi formado pelos estudantes da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Essa comunicação tem como objetivo apresentar as origens do CCC e como se ele organizou e atuou dentro das universidades indo

⁴⁹ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

contra as pautas da esquerda e como os sujeitos relacionados ao grupo se movimentaram dentro da política universitária. Trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado que analisou, a partir de diversos tipos de documentação produzida à época, tais como aqueles oriundos dos aparelhos repressivos, da imprensa e do movimento estudantil, a história do grupo, desde sua fundação, em 1963, até a fase de reabertura democrática, passando pela participação de membros do grupo nos aparelhos repressivos. O CCC fez parte da política universitária da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Surgindo em meio aos partidos acadêmicos, congregou os estudantes anticomunistas em um movimento estudantil suprapartidário que atuava de forma violenta contra estudantes e até contra professores. Por meio de seus integrantes, buscava atuar como censor da livre manifestação do pensamento e ação de indivíduos e grupos que não compactuavam expressamente com seus ideais de democracia e nacionalismo, ou que ocupavam espaços almejados por seus integrantes. Se não conseguiam impedir as discussões e eventos e ocupar os cargos diretivos por meio dos partidos acadêmicos dos quais seus integrantes faziam parte, agiam por meio da intimidação. O CCC, a partir do golpe de 1º de abril de 1964, passa a atuar como braço da repressão a serviço do regime na perseguição aos “subversivos” dentro do ambiente universitário, em um duplo que mistura a atuação de membros do grupo por meio dos partidos, influenciando em demandas que se alinhavam a interesses do grupo, e atos assinados pelo CCC, tumultuando assembleias, distribuindo panfletos, agredindo alunos e professores.

Palavras-chave: Comando de Caça aos Comunistas. Movimento Estudantil. Ditadura Civil-militar

Introdução

No período que antecedeu o golpe de 1º de abril de 1964 e durante a ditadura civil-militar⁵⁰ (1964-1985), a formação de associações juvenis era uma prática não adstrita aos estudantes de esquerda, tendo sido uma prática também dos “estudantes conservadores” que se organizaram em movimentos estudantis. Os “estudantes conservadores” ou “estudantes democráticos” tinham suas organizações, disputavam eleições, se uniam em partidos acadêmicos. Na década de 1960, o discurso anticomunista reverberava na sociedade e, obviamente, nos meios estudantis: os estudantes “democráticos”, preocupados com a “ameaça comunista”, atuavam na defesa da pátria contra o que entendiam como manifestações subversivas, inclusive se colocando contra as greves universitárias, se opondo ao que eles denunciavam como caráter comunista da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Por meio de partidos acadêmicos e organizações, almejavam disputar a direção de instituições como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Estadual dos Estudantes (UEE). Foi nesse contexto de exploração do “perigo vermelho”⁵¹ que, em 1963, o Comando de Caça aos Comunistas (CCC) foi formado pelos estudantes⁵² da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP) e da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

A data de formação do grupo é controversa. Há relatos, de um dos integrantes e da imprensa, de que o CCC foi formado em 1964. A maioria dos relatos aponta o ano de 1963. Para além da prática de atos, o CCC surge inicialmente como uma ideia anticomunista, patriótica e violenta. Essa perspectiva, levando em conta que a sua formação depende da atuação de estudantes em frentes universitárias políticas, toma-se o ano de 1963 como data de formação, quando João Marcos

⁵⁰ Há divergência envolvendo os termos “ditadura civil-militar” e “ditadura militar”. O criador do conceito de ditadura civil-militar, o historiador Daniel Aarão Reis Filho, embora sinalize para uma posição destacada dos militares na condução do governo ditatorial, aponta a “participação civil e a ‘responsabilidade ampliada’ na construção da ditadura brasileira” (REIS FILHO, 2014, p. 13). Para esta comunicação, parte-se do pressuposto de que houve apoio de parcela da sociedade civil na legitimação e perpetuação do golpe, evidenciada, inclusive, com a atuação de grupos como o apresentado neste trabalho, formado, em sua maioria, por estudantes, ainda que tenha tido em seus quadros policiais e militares.

⁵¹ Para esta pesquisa, entende-se o “anticomunismo” como um fenômeno que gerou um imaginário e uma manipulação oportunista do mesmo, o que Motta (2000) chama de “indústria do anticomunismo”.

⁵² Conforme apontado na pesquisa que originou esta comunicação, também havia acusados de pertencer ao grupo que não eram estudantes, pelo que se pôde apreender da documentação. Todavia, considerando se tratar de um recorte que busca analisar o surgimento e atuação do grupo dentro do ambiente universitário, a participação de estudantes é evidenciada. Importante ressaltar que, no decorrer do texto, serão mencionados nomes de estudantes que, mesmo não tendo relação com o CCC, atuaram no movimento estudantil, de apoio ou resistência ao regime, e cuja atuação foi relevante para compreender o contexto em que o CCC surgiu e agiu. O mesmo com relação à indivíduos que, mesmo não tendo ligação efetiva com o grupo, estavam inseridos na rede de relações em que o CCC atuou.

Flaquer⁵³, aluno da FDUSP e membro do Partido do Kaos⁵⁴, um dos partidos acadêmicos da faculdade, manifesta as intenções de criar o CCC. (LOPES, 2014, p. 102)

Essa comunicação tem como objetivo apresentar as origens do CCC e como se ele organizou e atuou dentro das universidades indo contra as pautas da esquerda e como os sujeitos relacionados ao grupo se movimentaram dentro da política universitária. Trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado que analisou, a partir de diversos tipos de documentação produzida à época, tais como aqueles oriundos dos aparelhos repressivos, da imprensa e do movimento estudantil, a história do grupo, desde sua fundação, em 1963, até a fase de reabertura democrática, passando pela participação de membros do grupo nos aparelhos repressivos⁵⁵.

O CCC fez parte da política universitária da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Surgindo em meio aos partidos acadêmicos, congregou estudantes anticomunistas em uma entidade terrorista com faceta estudantil⁵⁶, suprapartidária, que atuava de forma violenta contra estudantes e até contra professores.

O CCC na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo estavam os alunos que formavam a liderança do CCC (LOPES, 2014, p. 120). Cas-

sio Scatena⁵⁷, um dos fundadores do grupo (LOPES, 2014, p. 88) e atuante na vida acadêmica da FDUSP, menciona que o grupo foi fundado:

[...] como autodefesa contra estudantes esquerdistas que levavam agentes sindicais e outros – Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria (CNTI). Esse pessoal era violento, e o CCC foi uma autodefesa daqueles a favor da “Revolução de Março”⁵⁸.

Em uma das primeiras ações do grupo, em 1964, o Ministro da Superintendência da Reforma Agrária, João Pinheiro Neto, foi impedido de discursar no Salão Nobre da FDUSP (LOPES, 2014, p. 104). Dias depois, um dos partidos da FDUSP, o Partido de Representação Acadêmica (PRA) se manifestou⁵⁹, justificando, de forma velada, o ocorrido. Primeiro, alegando o fato de que o partido não tinha participado da organização do evento; em segundo lugar, mencionando que a intenção dos então dirigentes do Centro Acadêmico XI de Agosto (C.A.) era, “dividir os alunos [...] e criar um ambiente de agitação e de tumulto”. Destaca-se que, meses depois do ocorrido, João Marcos Flaquer, integrante do CCC, se filiaria ao PRA. Em 1964, na primeira vez em que o CCC é mencionado na imprensa, seus membros são relacionados a este partido acadêmico⁶⁰.

Com o golpe civil-militar de 1964, a gestão do C.A., que havia tomado posse em 12 de março de 1964, foi desmontada. Devi-

⁵³ “João Marcos Flaquer”, também acusado pela revista O Cruzeiro (RJ), de 09 de novembro de 1968, de ser integrante do CCC (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁵⁴ O Kaos surgiu em 1963 e se propunha a criticar de forma violenta a “ordem vigente”, para indicar o que se entendia como o autêntico caminho para a libertação e progresso da nação, livre dos extremismos de esquerda e direita. Seu fundador foi Paulo Azevedo Gonçalves dos Santos, aluno da FDUSP e colega de João Marcos Flaquer. (Aliança do Kaos para o Progresso, 13/05/1963; pasta OP 1271, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁵⁵ Além de elementos que eram agentes públicos e integrantes do CCC e que atuavam dentro do aparelho, havia elementos do CCC que não eram agentes estatais, mas que atuaram a serviço do regime, conforme se discute na pesquisa que originou esta comunicação.

⁵⁶ A violência, característica das ações do CCC, parece ser um indício das razões pelas quais seus integrantes tenham optado por manter o grupo na clandestinidade. Não obstante, Cassio Scatena, em seu relato ao pesquisador Gustavo Lopes, aponta a realização de assembleias pelo CCC (LOPES, 2014, p. 139). A propósito, no que se refere à organização do grupo, a reportagem de O Cruzeiro (RJ), de 9 de novembro de 1968, aponta o encontro em bares como uma prática quando menciona as reuniões do CCC (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁵⁷ Cassio Scatena também é indicado pela revista O Cruzeiro (RJ) como integrante do CCC (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁵⁸ LOPES, 2014, p. 137, relato fornecido por Cassio Scatena.

⁵⁹ O Estado de São Paulo (SP), Reagem alunos da ala democrático da Fac. de Direito, p. 27, 29/03/1964.

⁶⁰ Jornal do Brasil (RJ), Ano 1964, Edição 00219, A agressão, p. 13, 16/09/1964. De acordo com a notícia, João Marcos Flaquer agrediu uma estudante que entregava manifestos do partido que concorria com o PRA na eleição para a presidência do C.A. A notícia transcreve o nome de João Marcos Flaquer como João Marques Flaquer, todavia, não há registro de aluno da FDUSP com esse nome, nem nenhum estudante acusado de pertencer ao grupo chamado João Marques Flaquer, o que leva a crer se tratar de erro de grafia.

do à ausência do então presidente João Miguel⁶¹ da FDUSP, Elício de Cresci Sobrinho, que havia sido eleito como primeiro secretário para a gestão de 1964 na mesma chapa de João Miguel, toma posse em assembleia feita na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Elício de Cresci Sobrinho, em 15 de abril de 1964, comunicou⁶² que os recém-nomeados assessores da Presidência do C.A., Caio Pompeu de Toledo⁶³ e Roberto de Ulhoa Cintra,⁶⁴ ambos acusados⁶⁵ de integrar o CCC, teriam feito uma viagem a Brasília para receber uma verba destinada a saldar as dívidas do centro acadêmico⁶⁶. Dias antes, nomeia seis estudantes, dentre eles Caio Pompeu de Toledo, para “abrir e vasculhar” os arquivos do C.A.

Todavia, Elício não foi reconhecido pelos colegas como presidente do C.A. Ao final, o Professor José Luiz de Anhaia Mello é nomeado como interventor do C.A. Com a intervenção, Elício de Cresci Sobrinho e o estudante Cícero Gubeissi, este acusado de fazer parte do CCC⁶⁷, são nomeados como primeiro-secretário e segundo-tesoureiro, respectivamente, por Anhaia Mello, e seguem atuando na gestão do C.A.

Cassio Scatena, menciona este movimento de tomada do C.A. durante o golpe de 64.

Em 1964, o João Miguel fugiu. E assumiu

o Elício Decreci (sic), que era secretário, ex-socialista, em nome da “Revolução de Março” no “XI de Agosto”. Fomos lá e tomamos o “XI” dele, não como CCC, mas como Renovador. E no fim, puseram o Anhaia Melo como interventor. E foi com esse pessoal do Mackenzie e do Largo que começou a surgir o nome CCC⁶⁸.

Scatena, que foi membro do Partido Acadêmico Renovador (PAR), faz questão de destacar que a tomada do C.A. foi feita via PAR e não via CCC. O que se observa é que o processo de tomada do C.A. envolveu elementos acusados de fazer parte do CCC, oriundos de dois partidos acadêmicos diferentes: Caio Pompeu de Toledo (PRA), Roberto de Ulhoa Cintra (PRA), Cícero Gubeissi (PAR)⁶⁹ e Cassio Scatena (PAR).

Em seguida a estes eventos, o Prof. Anhaia Mello, como interventor do C.A., convocou novas eleições para 20 de outubro de 1964. O PRA, por meio de seu então presidente, Caio Pompeu de Toledo, apresenta a chapa para concorrer às eleições. Na chapa, estavam Pompeu de Toledo, concorrendo ao cargo de 2º secretário e Roberto Ulhoa Cintra ao cargo de 2º tesoureiro⁷⁰. Todavia, o Partido Acadêmico Renovador (PAR) vence as eleições.

Em 1965, o PAR ganha novamente a elei-

⁶¹ Após o golpe em 1º de abril, João Miguel fica preso, por um mês, no DEOPS. Ao retornar à FDUSP, a Congregação da Faculdade de Direito da Universidade suspende João Miguel por dois anos. (O Estado de S. Paulo (SP), Congregação aprova a suspensão, 18/11/1964, item 43 Hélio Navarro 1965, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.)

⁶² S/N, 08/04/1964 (pasta 43 João Miguel 1964, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

⁶³ Caio Pompeu de Toledo foi acusado de ser membro do Comando de Caça aos Comunistas pela imprensa do início dos anos 1980, acusações negadas por ele. Em uma das reportagens, é mencionado que Caio Pompeu de Toledo teria sido um dos fundadores do CCC, o que ele nega na entrevista (Jornal do Brasil (RJ), Ano 1978, Edição 00225, Pompeu acha que Pelé tem razão, p. 8, 19/11/1978); na segunda, Caio Pompeu de Toledo foi acusado de integrar o grupo no passado, o que é novamente negado por ele (Jornal do Brasil (RJ), Ano 1983, Edição 00322, Montoro tem secretariado de conciliação, p.3, 28/02/1983).

⁶⁴ “Roberto Ulhoa Cintra” foi acusado pela revista O Cruzeiro (RJ) de ser membro do Comando de Caça aos Comunistas (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23)

⁶⁵ Utilizou-se o termo “acusado” ou “acusados” quando a documentação localizada durante a pesquisa acusava o indivíduo de integrar o CCC, conforme o caso. Não houve comprovação de que os acusados tenham participado do CCC, exceto quando alguns de seus integrantes, mais tarde, confirmaram a sua participação no grupo. Com relação a este ponto, destaca-se que não foram localizados processos investigativos contra o CCC, aspecto analisado na pesquisa que originou esta comunicação.

⁶⁶ Ofício nº 534, 15/04/1964 (pasta 43 João Miguel 1964, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

⁶⁷ A revista acusa “Cícero A. J. Gubeissi” de integrar o grupo (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁶⁸ LOPES, 2014, pag. 138, relato fornecido por Cassio Scatena.

⁶⁹ O manifesto “Aos Renovadores”, de 14/10/1963, menciona o nome Cícero que se supõe se tratar de Cícero Gubeissi, recém-inserido na frente organizada pelo Partido Acadêmico Renovador (PAR) (pasta Oscarlino 1963, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

⁷⁰ Chapa do Partido da Representação Acadêmica, 06/10/1964 (pasta 43 João Miguel 1964, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

ção para o C.A. Panfletos em que se lia: “C.C.C vai voltar” foram lançados⁷¹ na solenidade de posse, em março de 1966. O presidente eleito do C.A. era Sérgio Lazarini, sucessor de Hélio Navarro, presidente no ano anterior, e que havia apresentado uma postura de combate ao regime.

Nas eleições para a gestão de 1967, o PRA fica em segundo lugar nas eleições para a Diretoria do C.A., com a chapa encabeçada por Caio Pompeu de Toledo⁷². Em meados de 1967, elementos do CCC ligados ao PRA interrompem⁷³ a realização de ato público em favor da reestruturação do ensino e contra o acordo MEC-USAID⁷⁴. O objetivo do grupo foi impedir o prosseguimento do ato e a utilização de faixas com os dizeres “XV Congresso da UPES”; “Rasguemos o Acordo MEC-USAID”; “Lutemos pelo ensino gratuito”.

A violência do grupo também vitimava o corpo docente. Um exemplo disso foi o ocorrido com o professor da FDUSP, Alberto Moniz da Rocha Barros, covardemente agredido por estudantes acusados de serem membros do grupo em 16 de outubro de 1968, vindo a morrer, de infarto, dois meses depois (SANSÃO, 2013). Dias antes do ataque ao Professor Rocha Barros, integrantes do CCC atacaram um estudante, com “socos, pontapés e coronhadas de revólver”. O C.A. denuncia esta e uma outra agressão que havia ocorrido no dia anterior: o grupo esbofeteou um estudante que havia protestado contra um professor. O C.A. qualifica o CCC como “grupo de choque das elites econômicas e reacionárias”⁷⁵.

A eleição para a gestão de 1971 foi marcada por conflitos em que o CCC e seus integrantes estavam envolvidos. A Frente Acadêmica Nacionalista

(FAN), que tinha em seus quadros Francisco Antônio Fraga, acusado pela revista O Cruzeiro (RJ) de integrar o CCC⁷⁶, desponta nas eleições prometendo “limpar” o C.A. da corrupção.

Após as críticas ao C.A., a FAN é denunciada por ter como presidente um ex-integrante do CCC. O partido, por sua vez, se defende das acusações, que dizem ser falsas. Ao final, esta eleição foi marcada por tumulto por parte de apoiadores da FAN, que ameaçaram fisicamente os alunos, tentaram roubar as urnas e efetuaram disparos de armas de fogo.

Em 1º de setembro de 1971, o então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, visita a FDUSP. O C.A. preparou um protesto para a chegada do Ministro, com faixas e cartazes em defesa do “Exame da Ordem”. Elementos do CCC queimaram os cartazes e iniciaram uma briga com a Diretoria do XI de Agosto. Na mesma época, integrantes do CCC agrediram José Roberto Leal de Carvalho, o presidente recém-eleito para o C.A. Relatório do Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) afirma que o estudante se elegeu, pois era “simpático a todos aqueles que desgostavam da atuação do CCC e do PRA”⁷⁷.

Paulo de Lara, acusado de ser integrante do CCC⁷⁸, concorre às eleições para a gestão do C.A. em 1972 pelo PRA. A FAN critica o candidato do PRA, acusando-o de não frequentar a faculdade, exceto nos períodos eleitorais. Essa candidatura é rechaçada também pelo CCC em um manifesto intitulado “O Judas”. Sem mencionar expressamente o nome de Paulo de Lara, mas fazendo referência ao processo eleitoral em curso, o manifesto afirma que o candidato do PRA fez parte do CCC.

⁷¹ Solenidade de Posse da nova diretoria do Centro Acadêmico XI de Agosto, da Faculdade de Direito da USP, 31/03/65 (pasta 20-C-11832, Arquivo Público do Estado de São Paulo). No documento, o relator menciona que o C.C.C. seria a sigla para “Comando contra Comando”. Todavia, entendemos se tratar do C.C.C., até mesmo pois essa outra organização nunca apareceu nas documentações e por conta da relação com o PRA. Importante assinalar também que o documento menciona a data de 1965, mas a menção a Sérgio Lazarini como novo presidente do C.A., a Hélio Navarro como “ex-presidente” e ao comparecimento de Amaury Kruel na solenidade, permite dizer que o evento ocorreu em março de 1966.

⁷² Eleições para escolha da nova diretoria do Centro Acadêmico XI de Agosto, da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, 24/10/1966 (pasta 20 C 11 727, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁷³ Estudantil, 06/06/1967 (pasta OP1271, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁷⁴ Acordos celebrados entre os governos do Brasil, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e dos Estados Unidos da América (EUA), por meio da Agency for International Development (USAID) com vistas à reforma educacional do país.

⁷⁵ C.C.C. ataca, 11/10/1968 (pasta 20-C-11786, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁷⁶ A revista aponta “Francisco Antônio Fraga” como integrante do grupo (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁷⁷ Informe ref. Faculdade de Direito São Paulo, 22/09/1971 (pasta OP1273, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁷⁸ A revista aponta “Paulo Roberto Chaves de Lara” como integrante do CCC (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

No manifesto⁷⁹, o CCC menciona a falência do PRA e afirma que seu candidato, mesmo tendo feito parte do CCC, teve a militância “comprometida pela ausência de um mínimo de conteúdo ideológico, e por indigência intelectual”. Neste ocorrido, há dois partidos acadêmicos, PRA e FAN, se contrapondo em um processo eleitoral para o C.A., com a participação do CCC. Os dois partidos tinham, em sua composição, acusados de pertencerem ao CCC: Paulo de Lara (PRA) e Francisco Fraga (FAN).

Nos idos de 1975, um outro partido acadêmico, o Movimento Acadêmico Renovador (MAR) vence a eleição para a gestão de 1976 do C.A. Em seu “Grito de Vitória”⁸⁰, o MAR ressalta a “luta” dos “democratas” mencionando que a “guerra (...) foi transmitida pelos nossos colegas mais velhos”, pelos “veteranos que formaram frentes de luta liberal contra a ‘panelinha’ dos vermelhos”. Além de aludir à colaboração dos veteranos, o manifesto cita os “movimentos gloriosos” que antecederam o MAR, mencionando o PRA⁸¹ e a FAN. O MAR dedica sua vitória, “um sabor de vingança à morte de um de nossos velhos líderes, o tão querido Otavinho” que, de acordo com o manifesto, foi “assassinado covardemente em Copacabana pelos amigos dos ratos, facínoras foragidos da Justiça”. Otavinho era o apelido de Octávio Gonçalves Moreira Júnior, delegado de polícia formado pela FDUSP, apontado por Raul Nogueira de Lima (o “Raul Careca”), um dos integrantes mais famosos do grupo, como membro do CCC (SOUZA, 2000, p. 380)⁸².

Este manifesto ilustra como os ideais do CCC, criado em 1963, perpetuaram-se dentro da FDUSP. Em 1975, os integrantes que o compuseram quando de sua criação já não frequentavam a faculdade, mas os princípios do grupo ainda ecoavam naquele espaço.

O CCC na Universidade Presbiteriana Mackenzie

Em seguida a sua criação na FDUSP, o CCC passou a contar com membros oriundos da Universidade Presbiteriana Mackenzie que se torna, então, uma das “bases de operação” do CCC, conforme apontado em relatório enviado para o DEOPS⁸³ e o Serviço Nacional de Informações (SNI)⁸⁴, datado de 1971.

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, além dos partidos acadêmicos da Faculdade de Direito, havia os centros ou diretórios acadêmicos: O Diretório Acadêmico Eugênio Gudin (DAEG), da Faculdade de Ciências Econômicas que, em 1967, tinha como líder Rafi Kathlian. e, em 1968, Flavio Caviglia; ambos acusados, pela revista O Cruzeiro (RJ), de 9 de novembro de 1968, de serem integrantes do CCC⁸⁵; e o Centro Acadêmico Horácio Lane (C.A.H.L.), da Faculdade de Engenharia da Universidade Presbiteriana Mackenzie que “sempre teve como dirigente pessoal da centro-direita”⁸⁶ e, no final dos anos 1970, tinha como aluno Fábio Fleming, acusado de ser ligado ao Comando de Caça aos Comunistas (CCC)⁸⁷.

⁷⁹ O Judas, s/d (pasta OP1273, Arquivo Público do Estado de São Paulo). O documento não tem data, porém, devido ao arquivamento, logo na sequência, do relatório do DEOPS mencionando a candidatura de Paulo de Lara, pode-se dizer que tenha sido elaborado em 1971 e que faça menção ao candidato do PRA em questão.

⁸⁰ Grito de Vitória, 1975 (pasta OP1275, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁸¹ O partido menciona a sigla conhecida do Partido de Representação Acadêmica, muito embora, entre parênteses, o explique como “Partido Renovador Acadêmico”.

⁸² “Raul Nogueira Lima” também é acusado pela revista O Cruzeiro (RJ) de integrar o CCC (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁸³ Instituto Mackenzie – S. Paulo, 12/10/1971 (pasta OP1398, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁸⁴ Na documentação que compõe o dossiê com o relatório, consigna-se que: “O Documento, cuja cópia é remetida em anexo, foi recebido na Chefia do SNI em outubro de 1971, desconhecendo-se a autoria. O remetente encaminhou cópia ‘xerox’.” Segundo consta neste documento, o chefe do SNI acatou o recebimento do documento e determinou que se investigassem as denúncias sobre subversão, não tecendo nenhum comentário sobre a questão relacionada ao CCC. (BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_72058764_doo01de0001, Fundo do Serviço Nacional de Informações, Arquivo Nacional).

⁸⁵ A revista menciona “Raffi Kathlian” e “Flavio Caviglia” como membros do grupo (O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁸⁶ Observações Durante Eleições Estudantis Mackenzie, 30/10/1980 (pasta OP1234, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁸⁷ Na ficha de Fábio Fleming, consta, com data de 27 de outubro de 1983, a menção a um recorte de jornal em que alguns integrantes da chapa “Nossa Voz” o acusam de ser ligado a “grupos de extrema-direita, tais como o Comando de Caça aos Comunistas (CCC)”. (FLEMING, Fábio Eduardo Branca E/OU Fábio Fleming; Ficha Departamento de Comunicação Social nº DCSFo1827, Arquivo Público do Estado de São Paulo). Na parte interna na ficha, no nome de Fábio Fleming, há uma rasura na primeira letra do sobrenome “França”, o que explicaria a razão de a ficha constar como “Branca” e não França”. Todavia, as outras informações constantes na ficha, como o restante do nome e a indicação de que estudante de Engenharia e a ligação com a Mackenzie, permitem dizer que se trata de Fábio Fleming, aluno da Mackenzie.

Na Faculdade de Direito, dois partidos se destacaram por apresentar elementos que os relacionavam ao CCC: O Partido Acadêmico Realizador (PAR), que teve em seus quadros José Roberto Batochio⁸⁸ e Octávio Cesar Ramos, acusados de serem integrantes do CCC e o Partido Acadêmico Democrático (PAD), que teve como presidente Boris Casoy, também acusado de pertencer ao grupo pela revista *O Cruzeiro* (RJ), de 9 de novembro de 1968⁸⁹.

Boris Casoy “teve papel destacado na Revolução de 31 de Março”, quando, atuando na Rádio Eldorado, “comandou vibrantemente a cadeia de emissoras que compunham a Rede da Liberdade. No momento crítico da Revolução Democrática, sua voz ecoava nos quatro cantos do país levando a todos os brasileiros a mensagem revolucionária”⁹⁰. Cassio Scatena relata que Boris Casoy “não era um membro efetivo do CCC, mas era um homem de direita, em ‘concepção ideológica de universo’”⁹¹.

Em 1966, José Roberto Batochio, acusado⁹² de ser integrante do CCC, concorre às eleições para a gestão de 1967 do Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito. Conforme Lopes (2014), José Roberto Batochio fazia parte da “direita acadêmica” da Mackenzie. Em relato cedido a Lopes (2014), Batochio nega⁹³ qualquer envolvimento com o CCC.

Rafi Kathlian, aluno da Faculdade de Economia e ligado ao DAEG, foi acusado de ser um dos líderes do CCC na Mackenzie⁹⁴. Em 1967, quando exercia a presidência do DAEG, chegou a propor o cancelamento de uma greve, se posicionando contrariamente

aos demais estudantes da escola de Economia durante uma assembleia estudantil⁹⁵.

Pela documentação encontrada, notou-se que, com a decretação do AI-5, em dezembro de 1968, os atos do CCC e de seus integrantes arrefecem dentro da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Considerando que o CCC se colocava como opositor de qualquer prática que pudesse ser enquadrada como subversiva pelo grupo e que a extrema direita, ainda que minoritária na Universidade Presbiteriana Mackenzie, contava com o “apoio notório da direção da Universidade” (RIDENTI, 1993, p. 142, em nota de rodapé), pode-se inferir que as manifestações dos estudantes ligados a movimentos de esquerda, se ocorressem, já sofressem um certo controle da instituição. Além disso, havia a repressão estatal.

No contexto da reabertura democrática e com a reorganização estudantil em 1977, o movimento estudantil começa a se reorganizar também na Universidade Presbiteriana Mackenzie e, como consequência, os atos do CCC recomeçam⁹⁶.

Em maio de 1978, o Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura (DAFAM) foi invadido pelo CCC⁹⁷. Para os membros do DAFAM, o ataque teria relação com o fato de o Diretório estar envolvido nas mobilizações para as eleições da UEE, que foram posteriormente proibidas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Em agosto de 1978, relatório do DEOPS destaca que o Edifício da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo foi alvo de mais vandalismo, com a pichação

⁸⁸ Em seu relato, José Roberto Batochio menciona ter feito parte do “Partido Acadêmico Renovador”. Todavia, não foi localizado nenhum partido com este nome na documentação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, o que permite inferir que se trata do Partido Acadêmico Realizador (PAR) que atuava dentro da Faculdade de Direito da Mackenzie (LOPES, 2014, p. 179).

⁸⁹ A revista acusa “Boris Casoy ou Kassoy” de integrar o CCC (*O Cruzeiro* (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁹⁰ *O Democrata* (SP), P.A.D tem novo Presidente: Boris Casoy, p. 8, 10/64 (pasta E41P08, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

⁹¹ LOPES, 2014, p. 143, relato fornecido por Cassio Scatena.

⁹² A revista acusa “José Roberto Batochio” de ser integrante do grupo (*O Cruzeiro* (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23).

⁹³ Cassio Scatena também afirma que Batochio não fez parte do CCC (LOPES, 2014, p. 143).

⁹⁴ *O Cruzeiro* (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23.

⁹⁵ Assembleia de todos os alunos da Universidade Mackenzie, 18/05/67 (pasta OP 1230, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

⁹⁶ Lembrando que não se tratava mais do mesmo CCC formado em 1963. Nesse momento, a sigla havia sido utilizada em diferentes locais do país por diversos grupos que, por uma aproximação ideológica, organizavam-se e praticavam seus atos sob o signo do CCC. A partir de 1968 o grupo que surgiu nas Arcadas inspirou a criação de outros homônimos espalhados pelo país. O grupo tinha, então, se tornado uma sigla, capaz de agregar outros sujeitos dispostos a praticar atos violentos em nome da manutenção do quadro ditatorial, acionados por uma luta contra o comunismo.

⁹⁷ O Estado de S. Paulo (SP), Diretório do Mackenzie é invadido e depredado; 04/05/1978 (pasta E42P06, Arquivo da Faculdade Presbiteriana Mackenzie).

dos dizeres “CCC ALA 233”⁹⁸, não tendo sido descoberto os autores do ato⁹⁹.

No mês de outubro de 1979, foi a vez do Diretório Acadêmico da Faculdade de Tecnologia (DATEM) ser invadido pelo CCC¹⁰⁰. De acordo com o jornal¹⁰¹ que noticiou o ocorrido, os estudantes foram avisados pelo CCC, que o grupo iria realizar a “operação ‘Furacão Branco’”, uma “limpeza” na universidade, em virtude da venda, pelo diretório, de livros que o grupo considerava subversivo. No mesmo ano, Octávio Cesar Ramos, acusado pelos seus colegas¹⁰² de fazer parte do CCC arrebenta urnas da eleição da UNE e tumultua as eleições para o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Mackenzie ao se manifestar a favor da chapa em que concorria Fábio Fleming. Octávio Cesar Ramos, dois anos antes, atuava como 1º tesoureiro do Partido Acadêmico Realizador (PAR)¹⁰³.

Em 1981, nas eleições para o DCE, a chapa “Todo mundo no DCE” foi acusada pela chapa concorrente de representar o CCC nas eleições¹⁰⁴. A chapa “Todo mundo no DCE” foi a vencedora nas eleições e foi presidida pelo estudante Fábio de Castro Ferreira e tinha como vice-presidente Fábio Fleming¹⁰⁵.

De forma muito semelhante ao que ocorria na FDUSP, era em meio à dinâmica partidária dentro do movimento estudantil da Universidade Presbiteriana Mackenzie que o CCC e seus integrantes agiam. Assim como na FDUSP, as ideias que basearam o grupo – anti-comunismo, conservadorismo, autoritarismo, violência – continuaram a circular na Mackenzie, com seus adeptos e defensores.

CCC: “a arma de ataque aos avanços que a esquerda tenta fazer”¹⁰⁶

Por meio de seus integrantes, buscava atuar como censor da livre manifestação do pensamento e ação de indivíduos e grupos que não compactuavam expressamente com seus ideais de democracia e nacionalismo, ou que ocupavam espaços almejados por seus integrantes. Se não conseguiam impedir as discussões e eventos e ocupar os cargos diretivos por meio dos partidos acadêmicos dos quais seus integrantes faziam parte, agiam por meio da intimidação.

Para combater o que eles entendiam como influência das ideias comunistas na universidade e por acreditar na necessidade de eliminação dos líderes de esquerda do movimento estudantil, os integrantes do CCC não se intimidavam em andar armados¹⁰⁷.

O CCC, a partir do golpe de 1º de abril de 1964, passa a atuar como braço da repressão a serviço do regime na perseguição aos “subversivos” dentro do ambiente universitário, em um duplo que mistura a atuação de membros do grupo por meio de partidos, influenciando em demandas que se alinhariam a interesses do grupo, e atos assinados pelo CCC, tumultuando assembleias, distribuindo panfletos, agredindo alunos e professores.

O elemento unificador dos eventos é a atuação do grupo em nome do que eles chamavam de rumos da “revolução”, atuando como censor no meio acadêmico, combatendo o movimento estudantil com o objetivo de extirpar da Academia o “perigo vermelho” com ações que iam desde a disputa por cargos no centro acadêmico até agressões e denúncias ao aparelho repressivo.

⁹⁸ Tal pichação faz referência a uma lista de 233 (duzentos e trinta e três) torturadores, então recém-divulgada por um semanário, em que figuravam alguns elementos acusados de serem integrantes do CCC.

⁹⁹ Observações no Campus da Universidade Mackenzie – Período Matinal, 05/08/1978 (pasta OP1344, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

¹⁰⁰ Denúncia, 26/10/1979 (pasta E54Po4, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

¹⁰¹ O Estado de S. Paulo (SP), No Mackenzie, o protesto contra invasão de diretório, 27/10/1979 (pasta E42Po6, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

¹⁰² Jornal da República (SP), Até ovos podres na disputa do DCE-Mack, p. 12, 30/10/1979 (pasta OP1234, Arquivo Público do Estado de São Paulo). A reportagem menciona Otávio Cesar Ramos.

¹⁰³ O Gatom (SP), Ordem é Progresso, 1977 (pasta E54 Po4, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

¹⁰⁴ Eleições para Diretórios/Centros Acadêmicos e DCE – Universidade Mackenzie, 29/10/1981 (pasta OP1345, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

¹⁰⁵ Folha de S. Paulo (SP), Na Mackenzie, a situação mantém direção do DCE; 30/10/1981 (pasta OP1345, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

¹⁰⁶ Jornal da Tarde (SP), Um jovem conta como começou e como funciona o CCC, 08/10/1968 (pasta E42 Po6, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

¹⁰⁷ Jornal do Brasil (RJ), Ano 1968, Edição 00154, Oitocentos Paulistas não saem das trincheiras, 06/10/1968, p. 4.)

Referências

LOPES, G. E. **Ensaio de terrorismo: história oral da atuação do Comando de Caça aos Comunistas**. Salvador: Editora Pontocom, 2014.

MOTTA, R. P. S. **Em guarda contra o “perigo vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Tese (Doutorado em História Econômica), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

REIS FILHO, D. A. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. (orgs.) **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RIDENTI, M. **O Fantasma da Revolução Brasileira**. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

SOUZA, P. **Autópsia do Medo: Vida e Morte do Delegado Sérgio Paranhos Fleury**. São Paulo: Globo, 2000.

Fontes

Aos Renovadores”, 14/10/1963 (pasta Oscarlino 1963, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

Aliança do Kaos para o Progresso, 13/05/1963 (pasta OP 1271, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Assembleia de todos os alunos da Universidade Mackenzie, 18/05/67 (pasta OP 1230, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

B R _ D F A N B S B _ V 8 _ M I C _ G N C _ AAA_72058764_d0001de0001 (Fundo do Serviço Nacional de Informações, Arquivo Nacional).

C.C.C. ataca, 11/10/1968 (pasta 20-C-11786, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Chapa do Partido da Representação Acadêmica, 06/10/1964 (pasta 43 João Miguel 1964, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

Denúncia, 26/10/1979 (pasta E54Po4, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

Eleições para Diretórios/Centros Acadêmicos e DCE – Universidade Mackenzie, 29/10/1981 (pasta OP1345, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Eleições para escolha da nova diretoria do Centro Acadêmico XI de Agosto, da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, 24/10/1966 (pasta 20 C 11 727, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Estudantil, 06/06/1967 (pasta OP1271, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

FLEMING, Fábio Eduardo Branca E/OU Fábio Fleming; Ficha Departamento de Comunicação Social nº DCSFo1827, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Folha de S. Paulo (SP), Na Mackenzie, a situação mantém direção do DCE; 30/10/1981 (pasta OP1345, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Grito de Vitória, 1975 (pasta OP1275, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Informe ref. Faculdade de Direito São Paulo, 22/09/1971 (pasta OP1273, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Instituto Mackenzie – S. Paulo, 12/10/1971 (pasta OP1398, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Jornal da República (SP), Até ovos podres na disputa do DCE-Mack, p. 12, 30/10/1979 (pasta OP1234, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Jornal da Tarde (SP), Um jovem conta como começou e como funciona o CCC, 08/10/1968 (pasta E42 Po6, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

Jornal do Brasil (RJ), Ano 1964, Edição 00219, A agressão, p. 13, 16/09/1964.

Jornal do Brasil (RJ), Ano 1968, Edição 00154, Oitocentos Paulistas não saem das trincheiras, p. 4, 06/10/1968.

Jornal do Brasil (RJ), Ano 1978, Edição 00225, Pompeu acha que Pelé tem razão, p. 8, 19/11/1978;

Jornal do Brasil (RJ), Ano 1983, Edição 00322, Montoro tem secretariado de conciliação, p.3, 28/02/1983

O Cruzeiro (RJ), Ano XL, Edição 45, CCC ou o Comando do Terror, 9/11/1968, p. 19-23.

O Democrata (SP), P.A.D tem novo Presidente: Boris Casoy, p. 8, 10/64 (pasta E41Po8, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

O Estado de S. Paulo (SP), Congregação aprova a suspensão, 18/11/1964, item 43 Hélio Navarro 1965, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

O Estado de S. Paulo (SP), Diretório do Mackenzie é invadido e depredado; 04/05/1978 (pasta E42Po6, Arquivo da Faculdade Presbiteriana Mackenzie).

O Estado de S. Paulo (SP), No Mackenzie, o protesto contra invasão de diretório, 27/10/1979 (pasta E42Po6, Arquivo da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

O Estado de São Paulo (SP), Reagem alunos da ala democrático da Fac. de Direito, p. 27, 29/03/1964.

O Judas, s/d (pasta OP1273, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Observações Durante Eleições Estudantis Mackenzie, 30/10/1980 (pasta OP1234, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Observações no Campus da Universidade Mackenzie – Período Matinal, 05/08/1978 (pasta OP1344, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Ofício nº 534, 15/04/1964 (pasta 43 João Miguel 1964, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

SANSÃO, Luiza. Ameaças e Agressão do CCC a Rocha Barros causaram a sua morte. Revista Adusp, São Paulo: Maio, n. 23, 2013.

S/N, 08/04/1964 (pasta 43 João Miguel 1964, arquivo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

Solenidade de Posse da nova diretoria do Centro Acadêmico XI de Agosto, da Faculdade de Direito da USP, 31/03/65 (pasta 20-C-11832, Arquivo Público do Estado de São Paulo).

**NA FORMA DA LEI:
A CONSTRUÇÃO JURÍDICA
DA CATEGORIA DOS MENORES
INFRATORES NOTORIAMENTE
PERIGOSOS
BRASIL (1964-1984)**

Otoniel Rodrigues Silva¹⁰⁸

Resumo: Desde que, por meio de um golpe de Estado em 1964 os generais-presidentes assumiram o governo do Brasil, da coalizão entre as elites econômicas e os militares, foi idealizado um novo projeto de País. Afiançado pelo redirecionamento das políticas econômicas e sociais, dentre as estratégias de consolidação e manutenção do poder, incluía-se o governo das infâncias. Com vistas ao controle, tutela e eventual contenção deste estrato social, a caserna de imediato instituiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Da análise de documentos que tramitaram em sigilo durante a Ditadura Militar, busca-se compreender de que forma a legislação nacional foi conformada, possibilitando o governo das infâncias pelas vias judiciais. O estudo ocorre à luz das abordagens foucaultianas sobre periculosidade e governamentalidade. Aventa-se que do recrudescimento da legislação durante a Ditadura Militar, os “menores delinquentes” foram alçados à condição de “perigosos”.

Palavras-chaves: Ditadura Militar. Infâncias. Periculosidade.

¹⁰⁸ Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Introdução

Restaria sempre o perigo de se ter subversivos e terroristas menores de idade, tendo em vista o maior desenvolvimento dos adolescentes, no mundo moderno (BRDFANBSB N8.o.PSN, EST.365, p. 75)¹⁰⁹.

O presente excerto de texto data de novembro de 1978 e consta de uma observação anotada no Parecer nº 010/la.SC/78, documento elaborado pela Secretaria-Geral do Conselho de Segurança Nacional (SG/CSN), órgão do aparato de controle e repressão da Ditadura Militar.¹¹⁰ Quando de sua elaboração, o citado parecer foi classificado integralmente como documento sigiloso. No entanto, especificamente sobre o trecho ora reproduzido, a classificação foi mais rigorosa, impondo-se o grau de secreto¹¹¹.

O documento cujo trânsito limitou-se ao círculo dos militares de alta patente, tinha por objetivo apresentar sugestões do Consultor Jurídico do Ministério do Exército, vetando ou aprovando propostas de emendas parlamentares referentes à Lei de Segurança Nacional¹¹² aprovada em dezembro daquele ano. Ao considerar “o perigo de se ter subversivos e terroristas menores de idade”, a cúpula militar opunha-se à manutenção da imputabilidade penal para os menores de dezoito anos, em relação às infrações penais contra a Lei de Segurança Nacional.

No decorrer de aproximadamente duas décadas, período de sustentação da Ditadura Militar, as elites econômicas se uniram aos burocratas civis e militares, permitindo amplo controle político e econômico da sociedade brasileira (BRESSER-PEREIRA, 1978). Neste período, sob o discurso da solução do “problema do menor”, dissimulando interesses próprios, a coalizão que governava o país, os generais-presidentes promoveram substanciais alterações na legislação nacional, inclusive na legislação destinada à infância e juventude. Editando a lei, os governantes positivaram um ordenamento jurídico, cujos dispositivos per-

mitiam intimidações, perseguições e a prisão dos opositores do regime. Tais medidas reverberaram sobre amplos espectros da sociedade civil. (RICHTER; FARIAS, 2019)

O presente artigo tem por objetivo analisar de que forma a Ditadura Militar operou no intuito de amoldar e aplicar a legislação penal aos menores de dezoito anos conforme os interesses políticos do regime ditatorial.¹¹³ Assim, ao passo que atuava policialescamente na solução do “problema do menor”, também buscava revestir de legalidade as incursões contra opositores do regime, inclusive contra os que eram considerados inimputáveis pelo Código Penal.

A lei como dispositivo de governamentalidade

Pensando, a partir de Foucault (2008), a lei em si não garante poder, tampouco a governamentalidade da população. Porém, o ordenamento jurídico é engrenagem indispensável na complexa maquinaria do poder. Articulada à economia política e as demais instituições do Estado, ao ser operacionalizada pelos aparatos de segurança, a lei funciona como mecanismo de disciplina e correção, atuando no imaginário da população, a lei determina o que pode e o que não pode ser feito.

No sentido de ampliar a margem de manobra, possibilitando ao governo pleno controle sobre as infâncias e juventudes brasileiras, valendo-se das críticas que pesavam sobre o antigo Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o então general-presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, em primeiro de dezembro de 1964, promulgou a Lei nº 4513. Por meio deste dispositivo legal, foi instituída a Fundação do Bem-Estar do Menor (Funabem), órgão da Ditadura Militar responsável por formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. (MIRANDA, 2015)

Estando a Funabem constituída, a Política Nacional do Bem-Estar do Menor foi

¹⁰⁹ Nesta e em outras citações do trabalho, a referência bibliográfica apresenta o código de referência para localização do documento no acervo do Arquivo Nacional.

¹¹⁰ A opção pelo termo Ditadura Militar, não exclui a participação de setores da sociedade civil no golpe de Estado. Contudo, conforme defende o historiador Carlos Fico (2013), após o golpe de Estado os civis foram afastados dos postos de comando. Deste modo, o autor designa o período compreendido entre 1964 e 1985 como Ditadura Militar.

¹¹¹ Conforme o Decreto nº 60.417, de março de 1967, que regulamentava a classificação quanto ao sigilo dos documentos estatais, os mesmos poderiam ser classificados como reservados, confidenciais, secretos e ultrassecretos.

¹¹² Aprovada em 17 de dezembro de 1978, sob número 6.620, a Lei de Segurança Nacional definia os crimes contra a segurança nacional e estabelecia os ritos processuais.

¹¹³ O presente estudo é parte de minha pesquisa de doutoramento, na qual analiso sob perspectiva da História da Educação, como tem ocorrido a formação dos agentes socioeducativos no Estado de Santa Catarina. Compreender de que modo foi construída a categoria do “menor infrator notoriamente perigoso” se constitui em chave de leitura para análise das políticas públicas destinada a esta parcela da população infantojuvenil.

posta em curso a partir da emissão de diretrizes técnico-políticas e substanciais aportes financeiros. Além da manutenção de estrutura própria, composta por unidades educacionais e unidades terapêuticas, buscando capilaridade nacional, por meio das fundações estaduais do bem-estar do menor (FEBEMs), a Funabem transferiu uma miríade de recursos a estados e municípios. Todavia, apesar do expressivo volume de recursos alocados na frente assistencial a demanda era muito alta, cabe ressaltar que no fim da década de 1960, aproximadamente 42% da população brasileira possuía menos de 15 anos de idade.¹¹⁴

No contexto do golpe de Estado, considerando a possibilidade de resistência em diversos espectros sociais, para garantir a governamentalidade, além das políticas públicas, outros dispositivos de poder precisaram ser mobilizados. Nos primeiros dez anos da Ditadura Militar, militares e juristas atuaram conjuntamente arquitetando uma larga estrutura jurídica para legalizar as ações do governo e permitir o controle sobre os setores político, econômico e social do país (RICHTER; FARIAS, 2019). Neste período, por meio da Lei nº 5.258 de 10 de abril de 1967, a legislação penal aplicada aos menores de 18 anos foi alterada e a maioridade penal reduzida para 14 anos de idade.

Para compreender como a Ditadura Militar operou a lei, possibilitando o recrutamento das intervenções estatais sobre crianças e adolescentes, foram analisados os seguintes documentos: o Parecer nº 010/la.SC/78, a proposta originária da Lei nº 5.258/1967 e o documento intitulado de Informação nº 102/16/74. Sendo que o último documento foi elaborado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) em 1974 e tinha por objetivo relatar a situação processual de um preso político, acusado de atos subversivos quando ainda era menor de idade.

Devido a legislação¹¹⁵ que regulamentava o grau de sigilo imposto aos documentos produzidos pelos os órgão estatais durante a Ditadura Militar, os documentos que subsidiavam esta discussão só se tornaram públicos décadas depois de terem produzido os efeitos aos quais se destinavam. Somente em 2005, portanto, 20 anos após o início da redemocratização do país, sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores

(PT), o Estado brasileiro iniciou a abertura dos arquivos da Ditadura Militar. Naquele ano, por meio do Decreto nº 5.584, foi determinado que os arquivos que se encontravam na Agência Brasileira de Inteligência (ABIN), no Conselho de Segurança Nacional (CSN) e na Comissão Geral de Investigações (CGI) fossem transferidos para o Arquivo Nacional. (ISHAQ, 2015)

No entanto, apesar dos documentos terem sido transferidos para o Arquivo Nacional, em vista dos sigilos legais, persistiam as limitações de acesso. Em nova investida no sentido de abrir os arquivos da Ditadura Militar, permitindo a qualquer cidadão amplo acesso aos dados públicos, em 18 de novembro de 2011, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou sob o número 12.527, a Lei de Acesso à Informação. Em ato contínuo Dilma sancionou a Lei nº 2.528, que instituiu a Comissão Nacional da Verdade, cujo objetivo era investigar e esclarecer as violações de Direitos Humanos ocorridas entre 1946 e 1988. (ISHAQ, 2015)

A partir da edição dessas leis, ocorreram mudanças fundamentais em relação ao direito à informação. Com a extinção da classificação de sigilo eterno¹¹⁶ em documentos públicos e a permissão para acesso aos arquivos da Ditadura Militar, que se encontram sob guarda do Arquivo Nacional, mais de vinte milhões de páginas de documentos foram desengavetadas. Com a liberação desses acervos, o Brasil se tornou o maior detentor de documentos sobre o período ditatorial na América Latina. O acesso a tais documentos, além de possibilitar que as vítimas ou suas famílias pudessem comprovar as violações de direitos humanos perpetradas pelo Estado brasileiro, também tem possibilitado o aprofundamento das pesquisas históricas sobre o período. (ISHAQ, 2015)

Retomando a questão da edição e aplicação da lei durante a Ditadura Militar, observamos que circunstâncias permitiram, ainda que por um breve período, a redução da imputabilidade penal de 18 para os 14 anos. Como assinalado, por meio da Funabem e suas “sucursais” estaduais, a Ditadura Militar pôs em curso um eficiente mecanismo de controle e tutela dos filhos da pobreza urbana. No entanto, frente ao enorme contingente da população infantojuvenil, também era necessário criar dispositivos para o controle dos filhos da classe média. Pois, era neste extrato social que se

¹¹⁴ Conforme dados do IBGE: Séries Econômicas, Demográficas e Sociais de 1550 a 1985.

¹¹⁵ Decreto nº 60.417 de março de 1967.

¹¹⁶ Por meio da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, o Governo da Presidenta Dilma Rousseff estabeleceu o fim do sigilo eterno nos documentos públicos. De acordo com a legislação anterior, os documentos classificados com ultrassecretos poderiam ficar em sigilo por 30 anos. Todavia, esse prazo podia ser prorrogado sucessivamente.

concentravam os jovens mais politizados, portanto, potenciais subversivos.

De autoria do militar e deputado ude-nista Menezes Côrtes, no início da década de 1960, o Projeto de Lei nº 1926 de 07 de junho de 1960, que visava a redução da idade penal, começou a tramitar no parlamento brasileiro. Quando de sua proposição inicial, o referido projeto de lei ressoava a comoção gerada pelo estupro coletivo, seguido do assassinato da estudante Aída Curi em 1958. O caso repercutiu nacionalmente e o fato de um dos acusados pelo crime ser um adolescente de 17 anos, intensificou os debates sobre a redução da maioridade penal no país. (SANTOS, 2013)

Ao justificar sua proposta, reduzindo a maioridade penal de 18 para 14 anos, Menezes Côrtes valeu-se de argumentos contraditórios. Conforme o deputado, em oposição à “juventude transviada” (DOSSIÊ PL 1926/1960, p. 12), a grande maioria da juventude era ordeira e educada. No entanto, em detrimento da grande maioria, pautando-se em casos específicos, o parlamentar propôs que em relação aos “imatu-ros” a presunção de inocência fosse substituída pelo pressuposto de periculosidade:

Tratou, pois, o projeto de eleger um sistema de medidas de segurança, **partindo do pressuposto da periculosidade do imaturo pela só prática de fato penalmente punível**; e um critério de aplicação das medidas que preencha as essenciais de (1) emendar o imaturo pela reeducação apropriada, (2) constituir elemento de intimidação, para que ele não repita a ação e para que os demais não venham a praticá-la e (3) afastar o agente do meio social, pelo menos por um tempo mínimo necessário a sua presumida emenda. (DOSSIÊ PL 1926/1960, p. 13-14, **grifo do autor**)

Desde o Código de Menores de 1927¹¹⁷, a periculosidade atribuída ao “menor” fazia parte das condicionantes observadas pelo juiz para a aplicação de medidas sancionatórias. No entanto, para Menezes Côrtes, ao estipular a maioridade penal em 18 anos, o Código Penal de 1940¹¹⁸ havia “afrouxado” a lei:

Assim, um menor em estado de sanidade mental de quase 18 anos de idade, que praticar um latrocínio ou um homicídio nas piores circunstâncias, sujeita-se, apenas, no máximo, a internação por prazo

indeterminado; medida que as circunstâncias do nosso meio e do momento tornam praticamente insignificantes. (DOSSIÊ PL 1926/1960, p. 13)

Portanto, para garantir a ordem pública e efetivamente reeducar os “imatu-ros transviados” era necessário introduzir o pressuposto da periculosidade no ordenamento jurídico. Conforme o proposto por Menezes Côrtes, a atribuição de periculosidade deixaria de ser individualizada. Ao invés de ser analisada e atribuída caso a caso, o pressuposto de periculosidade seria atribuído indiscriminadamente sobre todos os adolescentes maiores de 14 e menores de 18 anos acusados da prática de infração penal.

Após transitar inicialmente sem cele-ridade pelas comissões da Câmara dos Deputados, após o golpe de Estado, o Projeto de Lei nº 1926/1960 ganhou novo fôlego. Como o pressuposto de periculosidade e a redução da idade penal corroboravam perfeitamente os interesses autoritários do regime, a Ditadura Militar se apropriou da proposta de Menezes Côrtes, transformando-a na Lei nº 5.258, sancionada pelo general-presidente Artur da Costa e Silva em abril de 1967. Em termos objetivos, a edição da lei reduziu a imputabilidade penal de 18 para 14 anos de idade, ampliando ainda mais o controle, a tutela e eventual contenção da população infantojuvenil.

Em que pese a Lei nº 5.258/1967 decorrer de um projeto de lei apresentado em 1960, portanto, anos antes do golpe de Estado, a redução da imputabilidade penal convergia diretamente aos interesses do regime ditatorial. Por meio deste dispositivo, ao mesmo tempo em que atendia setores da opinião pública que clamavam pela punição dos “menores delinquentes”, o governo ampliava o alcance do estado policial, abarcando os antes considerados inimputáveis.

No entanto, apenas dez meses após ter sido sancionada, em fevereiro de 1968, Costa e Silva solicitou que o parlamento restabelecesse a imputabilidade penal aos 18 anos de idade. Ao justificar o passo atrás, o governo informou atender pedido dos “Juizes de Menores dos Estados da Guanabara, de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Distrito Federal, assim como do Movimento de Arregimentação Feminino, da Fundação do Bem-estar Social e de professores universitários” (DOSSIÊ PL 1042/1968, p. 28). Contudo, depreende-se que a motivação principal para a reforma da lei era de caráter “logístico”. Conforme exposto na justificativa encaminhada à

¹¹⁷ Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927.

¹¹⁸ Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

Câmara dos Deputados, os juízes de menores haviam alertado o governo sobre a inexistência de instituições para custodiar a quantidade de infantojuvenis passíveis de ser enquadrados pelo pressuposto da periculosidade.

Justificaram os magistrados, com a experiência que lhes proporcionaram o trato diuturno dos problemas de menores que o Brasil não conta com estabelecimentos bastantes para receber os que, em decorrência dessa lei, neles devam ser internados. Ressaltaram, também, e nesse passo em consonância a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor e o Movimento de Arregimentação Feminino do Estado de São Paulo, que o internamento de menores deve constituir medida extrema. (DOSSIÊ PL 1042/1968, p.13-14)

No entanto, o recuo do governo não foi no sentido de revogar completamente a lei. Pois, no entendimento dos militares, havia aspectos positivos na lei, de modo que ela não deveria ser totalmente revogada, mas apenas reformada. Após célere tramitação, em maio de 1968, Costa e Silva sancionou a Lei nº 5.439, que emendava a Lei nº 5.258/1967 restabelecendo a maioria penal em 18 anos de idade. Contudo, o instituto da periculosidade enquanto elemento para classificação dos infantojuvenis seguiu inalterado, possibilitando excessiva discricionariedade pelos juízes de menores.

Mesmo antes da abertura dos arquivos da Ditadura Militar, entre os (as) pesquisadores (as) que investigaram a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, era corrente a tese que esta política pública se alinhava de forma indissociável à Doutrina de Segurança Nacional. Sob viés assistencialista, o governo intervia institucionalizando milhares de crianças e adolescentes considerados antisociais. No entanto, em termos políticos, a institucionalização destes infantojuvenis visava livrar a população da sensação de insegurança, ao passo que prevenia que crianças e adolescentes fossem cooptados pela subversão (RIZZINI & RIZZINI, 2004).

Com a abertura dos arquivos da Ditadura Militar e o acesso a documentos que permaneceram em sigilo por até três décadas, além da confirmação dos vínculos entre o PN-BEM e a Doutrina de Segurança Nacional, também foi possível conhecer o *modus operandi* e os interesses escusos que motivaram o re-

crudescimento da lei penal para a população infantojuvenil. Em 1978, o período de maior repressão da Ditadura Militar havia ficado para trás. Ao assumir a Presidência da República em março de 1974, o general-presidente Ernesto Geisel prometeu dar início a um lento e gradual processo de redemocratização do País. Ainda assim, o Projeto de Lei nº 35 de 17 de outubro de 1978, que visava atenuar o rigor da Lei de Segurança Nacional que vigorava no Brasil desde 1967, em sua proposição originária voltou a postular pela redução da maioria penal. De acordo com o Artigo 4º, no caso de crimes contra a segurança nacional, os infratores seriam processados com base no Código Penal Militar. Dessa forma, a imputabilidade penal dos menores de 18 que estava prevista no Código Penal não seria considerada.

Todavia, assim como havia ocorrido, quando da redução da imputabilidade penal em 1967, setores da sociedade civil, como por exemplo a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) se manifestaram contra a adoção de tal medida. Durante a tramitação do projeto de lei no Congresso Nacional, o senador Orestes Quéricia e o deputado federal Israel Dias Novas, ambos do Movimento Democrático Nacional (MDB), partido que fazia oposição ao governo, apresentaram emendas ao projeto, no sentido da manutenção da imputabilidade penal para os menores de 18 anos.

As manifestações contrárias à redução da maioria penal ocorriam publicamente nas tribunas do parlamento. No entanto, conforme observado no Parecer nº 010/1a.SC/78, de forma sigilosa os militares submetiam ao Consultor Jurídico do Ministério do Exército, a prerrogativa de aprovar ou vetar as emendas parlamentares, conforme os interesses da corporação¹⁹⁹. Como as emendas parlamentares que explicitavam no texto da lei, a manutenção da imputabilidade penal, mesmo no caso de infrações contra segurança nacional não foram aprovadas pelo Consultor Jurídico do Ministério do Exército, é legítimo inferir que a legislação nacional era tutelada pelo Ministério do Exército.

Da mesma forma, também é possível inferir, que quando da aprovação da redução da imputabilidade penal em 1967, em detrimento de preocupações com a suposta periculosidade da “delinquência juvenil” comum, o governo buscava mecanismos para atuar frente a periculosidade dos infantojuvenis considerados subversivos.

¹⁹⁹ Aprovada em de 17 de dezembro de 1978, sob número 6.620, a lei definia os crimes contra a Segurança Nacional, estabelecendo os ritos processuais.

O uso político da periculosidade infantojuvenil

Para a Seção Sueca da Anistia Internacional

Caros senhores, é uma mãe que escreve para vocês. A mãe de um homem ou, melhor dizendo, um menino. Um menino de 17 anos que precisa muito de sua ajuda. Meu filho, César de Queiroz Benjamin, desde os 15 anos de idade foi um militante revolucionário contra o atual governo do meu país, Brasil. Por causa de sua “periculosidade”, “menininho” foi mantido sozinho em sua cela até hoje, quinze meses depois. (FICO TE DEVENDO UMA CARTA SOBRE O BRASIL, 2019)

No campo democrático é consenso que o golpe militar de 1964 estabeleceu uma ruptura institucional, sobrestando o estado de direito. Tal situação possibilitou que os agentes do estado atuassem à revelia do ordenamento jurídico em vigência. Assim, grande parte das intervenções policiais perpetradas contra os considerados inimigos do regime ocorreram de forma clandestina, desconsiderando o devido processo legal e os direitos humanos (RICHTER; FARIAS, 2019). Neste sentido, a prisão e o rito processual relativo ao caso de César de Queiroz Benjamin, conhecido pela alcunha de “menininho”, é emblemático.

Conforme assinalado, desde que o golpe de estado foi consumado, a coalizão golpista valeu-se de uma série de mecanismos para a manutenção do poder. Além da imposição bélica, a governamentalidade do país demandou a implementação de políticas públicas em diversos setores, haja vista os índices de desenvolvimento econômico registrados entre os anos de 1969 e 1974, período conhecido como o “milagre econômico”. Entretanto, além de implementar políticas públicas, visando legitimar o regime político, a Ditadura Militar estrategicamente criou e difundiu discursos, por meio dos quais buscava apresentar a sua própria versão do país.

No sentido de sustentar um ideal de sociedade, a Ditadura Militar utilizou-se em larga escala dos discursos que lhe eram oportunos, produzindo suas próprias verdades no campo econômico, educacional e político, entre outros. Nesta quadra, ressalta-se a vasta utilização do discurso da periculosidade, convenientemente atribuído aos comunistas, aos subversivos, aos terroristas e a qualquer segmento social ou in-

divíduo que representasse oposição ao regime.

No decorrer de sua vigência, utilizando-se dos aparatos típicos do estado policial, a Ditadura Militar amplificou o discurso da periculosidade, classificando como perigosos os criminosos comuns e, sobretudo, os considerados criminosos políticos. Ao disseminar o discurso da periculosidade o governo fomentava o medo, transformando-o em dispositivo de manutenção do sistema de controle social. Ao problematizar a questão da periculosidade, Foucault (2013), explica que a passividade social está assentada sobre o discurso do medo. Do binômio medo versus periculosidade, amplia-se a força da coerção estatal (FOUCAULT, 2013).

Assim, foi valendo-se do discurso da periculosidade e da discricionariedade da lei para classificar como perigosos os menores de idade acusados de infração penal, que a Ditadura Militar manteve César de Queiroz preso entre agosto de 1971 e setembro de 1976. Ocorre que, quando de sua prisão, César de Queiroz ainda tinha 17 anos e as acusações de atos subversivos que pesavam contra ele – assaltos a mão armada –, datavam de 1970. Portanto, período no qual ele era penalmente imputável.

De acordo com a lei em vigor, aquela que havia sido reformada por Costa e Silva em 1968, César de Queiroz deveria ser internado em estabelecimento adequado até que o juiz de menores declarasse a cessação de sua periculosidade. No entanto, a lei também prescrevia que, “Em caso de particular periculosidade, ou quando não houver estabelecimento adequado, a internação será feita em seção especial de estabelecimento destinado a adultos” (BRASIL, 1968). Assim, devido a alta periculosidade que lhe fora atribuída, César de Queiroz não foi encaminhado para uma unidade de internação gerida pela Funabem, permanecendo sob custódia do Exército, isolado em prisão militar.

O processo criminal que sustentou a prisão de César entre 1971 e 1976, funciona como verdadeira chave de leitura para a compreensão de como a Ditadura Militar editou e aplicou a lei penal para os menores de 18 anos. Apesar da grande repercussão alcançada pelo caso, inclusive no âmbito internacional, da análise dos autos é possível observar que sob o verniz da legalidade, a Ditadura Militar interpretava a lei conforme lhe era oportuno. Para que César de Queiroz fosse mantido isolado em uma unidade militar durante três anos e depois permanecesse mais dois anos em uma prisão civil, tanto o conceito de imputabilidade penal quanto o de periculosidade precisaram ser ressignificados.

Devido sua atuação junto a Organização MR-8¹²⁰, César de Queiroz foi acusado de assalto, roubo e propaganda subversiva, sendo enquadrado respectivamente nos artigos 26 e 45 da Lei de Segurança Nacional. Assim, ao invés de ser processado nos termos da Lei nº 5.258/1967, que tratava das medidas aplicáveis aos menores de 18 anos, César de Queiroz foi processado de acordo com o Código Militar, no qual a imputabilidade penal reduzia-se a 16 anos de idade. Ademais, além do entendimento que César de Queiroz deveria ser enquadrado na Lei de Segurança Nacional, foi apensado ao processo um laudo psiquiátrico atestando que a idade cronológica do acusado não correspondia à sua idade mental. Ou seja, ainda que César de Queiroz não tivesse 18 anos de idade, por conta do seu nível cultural e desenvolvimento cognitivo, foi atestada sua “maioridade mental”:

Explicando a finalidade de nossa entrevista, passo logo a seguir a discorrer sobre os fatos relacionados com a sua identificação, está perfeitamente orientado e halo psiquicamente. Procura sempre manter a conversa em alto nível. Fala sobre sua ideologia política e discorre sobre atividades da Organização conhecida como MR-8, mostrando-se perfeitamente identificado com suas ideias e princípios. O juízo e o raciocínio acima do adequado ao seu nível cultural o raciocínio muito acima do adequado ao seu nível cultural e idade. (BR DFANBSB V8. MIC, GNC.AAA.72046784, p. 3)

Levado a presença de um Tribunal Militar, em setembro de 1973, César de Queiroz foi condenado a 13 anos de prisão. No entanto, em razão das condições sociais de sua família, cujo pai era coronel do Exército e a mãe servidora do Ministério da Fazenda, o processo seguiu com recurso ao Superior Tribunal Militar (STM). Na mais alta corte militar, a defesa de César de Queiroz prosseguiu na tese da imputabilidade penal na ocasião das infrações penais. Neste momento, a família de César de Queiroz já havia denunciado as violações de direitos, as quais ele estava sendo submetido, à Anistia Internacional, fazendo com que o caso ganhasse repercussão internacional, principalmente na Europa.

Em junho de 1974, por 12 votos a 1, o STM reconheceu que, quando da prática das infrações a ele atribuídas, César de Queiroz era penalmente inimputável. Todavia, ao invés de

César de Queiroz ter sido posto em liberdade, a decisão do STM apenas transferiu o processo criminal dos tribunais militares para o Juizado de Menores do Estado da Guanabara.

Findada a discussão sobre a corte competente para julgar o caso, ainda pesava sobre César de Queiroz a sua condição de alta periculosidade. Ocorre que a Lei nº 5.439/1968, que tratava das medidas aplicáveis aos menores de 18 anos, não especificava o conceito de periculosidade, deixando ao arbítrio do juiz de menores o encargo de atribuir o grau de periculosidade do indivíduo, conforme as circunstâncias e a infração penal praticada. Ou seja, na ausência de definições claras e objetivas, o magistrado dispunha de ampla margem de discricionariedade para emitir seus veredictos.

Apesar da Lei nº 5.258/1967 não definir o conceito de periculosidade, a partir do contexto social na qual a lei foi editada, é possível depreender que o legislador correlacionou periculosidade, sobretudo, à capacidade do indivíduo praticar violência física contra o outro. Todavia, em relação a César de Queiroz, que era acusado de cometer roubos a mão armada, observa-se que a periculosidade a ele atribuída não consistia na prática de atos violentos. Diferente disso, ele era considerado perigoso principalmente em razão de seus posicionamentos políticos:

Recentemente, o Juiz de Menores da GUANABARA, DR ALYRIO CAVALIERI, realizou entrevista com o nominado, para julgar sobre a possibilidade de conceder a custódia do nominado a seus genitores. **Entretanto, o alto grau de doutrinação revelado pelo mesmo que realizou um verdadeiro comício durante a citada entrevista,** demoveu aquele Juiz quanto a concessão da custódia pretendida, determinando o retorno do nominado à prisão em que se encontrava. (BR DFANBSB V8.MIC, GNC. AAA.74079471, p. 19, **grifo do autor**)

Frente a insustentabilidade das manobras adotadas para desconsiderar que César de Queiroz era penalmente inimputável, restou ao estado ditatorial, valer-se de extrema subjetividade, para qualificar César de Queiroz como terrorista da mais alta periculosidade, em virtude do seu alto grau de doutrinação política. Assim, baseando-se na Lei nº 5.258/1967, o magistrado decidiu pela manutenção da prisão. Pois, apesar de naquele

¹²⁰ A sigla MR-8 fazia alusão ao Movimento Revolucionário 8 de Outubro. Organização política que participou da luta armada contra a Ditadura Militar brasileira.

momento César de Queiroz já ter alcançado a maioria, no entendimento do magistrado ainda não havia ocorrido a cessação da periculosidade. Após permanecer preso por mais dois anos, possivelmente em razão dos apelos internacionais, principalmente da Seção Sueca da Anistia Internacional, em setembro de 1976 César de Queiroz Benjamim foi libertado e partiu para o exílio na Suécia.

Considerações finais

No final da década de 1970, quando a Ditadura Militar começava a ensaiar sua retirada do poder, por meio da Lei nº 6.667 de 10 de outubro de 1979, que ficou conhecida como o Código de Menores de 1979, o Estado brasileiro positivou em seu ordenamento jurídico a Doutrina da Situação Irregular do Menor. Por meio deste dispositivo, no plano legal, a Ditadura Militar consolidava seu ideário para as infâncias e juventudes. Qual seja, ampliar seu escopo de intervenção, pondo em situação irregular, portanto, sob tutela do governo, todas as crianças e adolescentes considerados em situação de abandono material ou moral.

Apesar de todas as intervenções assistenciais, políticas e legais levadas a cabo pelos militares no período em que governaram o país, a quantidade de crianças e adolescentes que se encontravam institucionalizadas no ano de 1985, indica que, longe de ter solucionado o dito “problema do menor”, a Ditadura Militar havia somente transferido a questão do campo social para o policial. Ao recrudescer a lei penal para infância e a juventude, atribuindo periculosidade indistintamente aos considerados inimigos políticos ou aos infratores comuns, a Ditadura Militar contribuiu para a construção de uma nova categoria social, a do menor infrator notoriamente perigoso.

Referências

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A construção política do Brasil: sociedade, economia e estado desde a Independência**. 1ª ed. São Paulo, Editora 34, 2014.

“Fico te devendo uma carta sobre o Brasil”. Direção: Carol Benjamin. Daza Filmes Brasil, 2019. Internet (88 mim).

FICO, C. Ditadura Militar: mais do que algozes e vítimas. A perspectiva de Carlos Fico. [Entrevista realizada em 24 de julho, 2013]. Entrevistadores: Silvia Maria Fávero Arend, Rafael Rosa Hagemeyer e Reinaldo Lindolfo Lohn. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez., p. 464-483, 2013.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.

IBGE. **Séries Econômicas, Demográficas e Sociais de 1950 a 1985**. (Séries estatísticas retrospectivas). Rio de Janeiro: IBGE, 1987. v. 3.

MIRANDA, H. S. A FEBEM e a assistência social em Pernambuco no contexto da Ditadura. **Revista Angelus Novos – USP – Ano VI**, n. 10, p. 159-176, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ran/article/download/124479/120966/235257+&cd=1&hl=p-t-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: abr. 2021.

SANTOS, L. N. S. A invenção da juventude transviada no Brasil (1950-1970). Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/12810#preview-linko>>. Acesso em: mar. 2021.

RICHTER, D; FARIAS, T. S. Ditadura Militar no Brasil: dos instrumentos jurídicos ditatoriais para a democracia outorgada. **Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**. Rio de Janeiro: v. 11, n 3, p. 381-405, setembro/dezembro 2019. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v11n3a32019.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTr, 1999.

Fontes

ARQUIVO NACIONAL. Fundo Conselho de Segurança Nacional. Dossiê Lei de Segurança Nacional. BR DFANBSB N8.o.PSN, EST.365.

ARQUIVO NACIONAL. Fundo Serviço Nacional de Informações: Dossiê Atividades de César Queiroz Benjamim. BR DFANBSB V8. MIC, GNC.AAA.72046784.

ARQUIVO NACIONAL. Fundo Serviço Nacional de Informações: Dossiê Atividades de César Queiroz Benjamim. BR DFANBSB V8. MIC, GNC.AAA.74079471.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Dossiê digitalizado referente ao Projeto de Lei nº 1926 de 1960.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Dossiê digitalizado referente ao Projeto de Lei nº 1042 de 14 de fevereiro de 1960.

Legislação

decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927.

Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

Projeto de Lei nº 1926 de 07 de junho de 1960.

Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964.

Decreto nº 60.417 de março de 1967.

Lei nº 5.258 de 10 de abril de 1967.

Lei nº 5.439, de 22 de maio de 1968.

Projeto de Lei nº 35 de 17 de outubro de 1978.

Lei nº 6.620, de 17 de dezembro de 1978.

Decreto nº 5.584, de 18 de novembro de 2005.

Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 4

**Políticas Sociais
para infâncias e juventudes
na América Latina
(séculos XX e XXI)**



Fonte: Arquivo Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo – IDES

DOCÊNCIA NAS CRECHES DO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL

Carla Santos Pinheiro¹²¹

Débora da Cruz Santos¹²²

Resumo: A Lei Federal No 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN/96, incorporou a Educação Infantil ao sistema de ensino brasileiro definindo-a como primeira etapa da Educação Básica cuja incumbência primaz é o desenvolvimento íntegro e integral de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade em creche e pré-escolas e cuja faixa etária passou a ser critério de ingresso. Esta medida condicionou a construção da identidade da Educação Infantil a partir de parâmetros educacionais de forma a superar o cunho higienista e assistencialista que compunha a representação dos espaços de atendimentos da primeira infância – imagem construído, sobretudo, devido aos processos sócio-históricos que demarcam a criação das instituições em território nacional de atendimento a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Dentre os paradigmas presentes na LDBEN/96 que evidenciam a diferença entre a Educação Infantil e as outras etapas da Educação Básica há a equivalência de formação mínima para o exercício da docência – neste caso, com o Ensino Fundamental, a fase de ensino subsequente. Apesar de o Parecer CNE/CEB no 03/03 recomendar que após 10 (dez) anos de promulgação da LDBEN/96 o Estado garantisse que todos/as professores/as da Educação Básica tivessem formação superior, tal prerrogativa não é cumprida na contemporaneidade na Edu-

¹²¹ Mestranda em História pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

¹²² Pós-graduanda em Educação Infantil pela Faculdade Cruzeiro do Sul.

cação Infantil. O tratamento desigual entre as etapas da Educação Básica brasileira não se resume somente na formação inicial docente, mas, em âmbito estrutural, econômico entre outras por meio de condição inferior quando se trata de salário, vínculo empregatícios e outras dimensões que integram a qualidade educacional – contexto que se agrava quando as lentes são voltadas para a creche. Com base no exposto, este artigo, de natureza qualitativa que tem por arcabouço teórico e metodológico dispositivos legais e produções acadêmicas (KISHIMOTO, 1999; ABUCHAIM 2018) que abarcam sobre a interface entre formação inicial da docente tem por objetivo analisar dados estatísticos educacionais acerca do número de docentes de creche por nível de formação tanto do Brasil de forma geral quanto à região geográfica (Nordeste), à unidade da federação (Bahia) e ao município (Lauro de Freitas). O Censo Escolar da Educação Básica de 2017 é a fonte principal dos dados analisados, todavia, o percurso discursivo averigua informações de outros anos como forma de comprovar que o poder público não tem por prioridade orquestrar políticas públicas empenhadas em superar a disparidade entre as etapas educacionais, ao contrário, impõe à primeira etapa da Educação Básica condição de inferioridade – das quais focamos nesta análise na garantia de formação mínima exigida por lei às professoras da creche. Consideramos com isto que as políticas públicas educacionais conferem à Educação Infantil, sobretudo às creches, um lugar periférico. Apontamos que o respeito e equiparação das normativas entre as etapas da Educação Básica é direcionamento para validar a cidadania dos atores e atrizes educacionais da Educação Infantil de forma a atender as fundamentações contemporâneas sobre o reconhecimento das crianças como sujeito sócio-histórico e de direitos – aspecto que dialoga com o objetivo principal da Educação nacional preconizado pela LDBEN/96.

Palavras-chave: Formação Docente. Dados Estatísticos. Creche.

Introdução

A constituição da Educação Infantil pela incorporação de creches e pré-escolas ao sistema de ensino legitimada pela Lei Federal nº 9.394/96 transcendeu a relação de sua natureza ao cunho assistencialista e higienista – aspectos que remontam aos processos sócio-históricos de sua criação – e motivou a sociedade a agir em prol de um novo parâmetro cuja função desses espaços de atendimentos se relacionasse com a vertente educativa. Neste percurso, cabe à creche o atendimento educacional de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses e a pré-escola o de crianças de 4 (quatro) anos de idade a 5 (cinco) anos de 11 (onze) meses de idade¹²³ – cuja finalidade é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996)

Apesar da integração da Educação Infantil ao sistema de ensino brasileiro há quase 25 (vinte e cinco) anos, existem lacunas que destoam a realidade da primeira etapa da Educação Básica (EB) se comparada ao Ensino Fundamental e Ensino Médio (segunda e terceira etapas da EB), tais como estrutura física, universalização do acesso e, dentre eles, a formação acadêmica das profissionais responsáveis pelo ser e fazer pedagógico, a saber: as professoras, a profissional docente.

Como forma de alertar sobre as deficiências que impedem o cumprimento da função primaz da Educação Básica, em especial, no que tange à formação para a cidadania, este trabalho de natureza qualitativa e de tipo bibliográfico e documental tem por finalidade central analisar dados estatísticos educacionais acerca do número de docentes de creche em interface com sua formação inicial.

A fim de dar conta do objetivo exposto, essa produção reflete sobre as informações do Censo Escolar¹²⁴ 2017 (na dimensão federal, regional e municipal) acerca do nível acadêmico das professoras¹²⁵ de bebês e crianças

¹²³ Houve modificação neste dispositivo legal acerca da redução da idade de ingresso da criança na última fase Educação Infantil. Entretanto, por o egresso da criança na pré-escola para inserção no Ensino Fundamental – segunda etapa da Educação Básica – ocorre após a criança ter 6 (anos) de idade, por decisão político-ideológica este será o marcador temporal quando se aborda sobre a faixa etária final das crianças atendidas na Educação Infantil.

¹²⁴ Referente aos dados do ensino superior, o INEP (2018) adverte que somente um curso de graduação é contabilizado mesmo que a docente tenha mais de um curso. Porém, não há informação que testifique que obrigatoriamente o curso precisa ser o de Pedagogia.

¹²⁵ Referência no sexo feminino por o Censo Escolar da Educação Básica, em processo histórico, demonstrar que mais de 90% das profissionais em Educação Infantil do Brasil ser mulheres.

bem pequenas¹²⁶ em diálogo com diretrizes e conceitos presentes em regulamentações que discorrem sobre o lugar educativo da Educação Infantil brasileira – de forma mais abrangente à realidade da creche.

No confronto de dados sobre os atravessamentos entre formação acadêmica e docência da Educação Infantil, analisaremos ainda os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2005 devido ser marco temporal para que profissionais tivessem nível superior como critério mínimo de exercício do magistério.

Docência em creche: alguns elementos regulamentadores

Na proposição de articulação de concepções que estabelecem o exercício do cargo de professor/a evidenciamos que a definição de docência adotada neste trabalho tem por amparo a Resolução CNE/CEB no 01/06, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura. Assim, entendemos por docência a

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1)

Apesar da Resolução CNE/CEB nº 01/06 ser o paradigma adotado na discussão sobre a categoria conceitual “docência”, reconhecemos a necessidade de aprimoramento desta concepção tendo em vista que ter os elencados princípios da Pedagogia como primordiais para o exercício do magistério não consiste em afirmar que o/a profissional em Educação é pedagogo (graduado em Pedagogia). Alertamos que a concepção generalista na articulação entre docência e Pedagogia presente na supracitada Resolução ao não definir que o/a docente, neste caso, deveria também ser o/a concludente de Pedagogia não incorre em redundância, ao contrário, dá margem para olhares equivocados

quanto ao tema deixando, desta forma, brechas para fundamentações equivocadas quanto o nível de escolaridade de aqueles/as que podem atuar como professores/as, principalmente de Educação Infantil.

Sobre as divergências nas normativas do campo da Educação, assim como anunciado na Resolução CNE/CEB no 01/06, elucidamos que a LDBEN/96 estabelece por pré-requisito inicial a habilitação em curso de nível médio em modalidade Normal para atuar como profissional da Educação Básica (que abarca a Educação Infantil). Entretanto, existia um prazo estipulado de 10 (dez) anos para que, em sistema de adequação, o nível superior fosse o exigido como elementar para o exercício da docência. Ou seja, prazo que se encerraria em 2006, há 15 (quinze) anos atrás – pressuposto referendado pelo Parecer CNE/CEB no 03/03 e que, por sua vez, não é cumprido quando as lentes de análise se voltam para a Educação Infantil.

Conforme Tizuko Morchida Kishimoto (1999), a LDBEN/96 ainda se encarrega de propor a criação do Curso Normal Superior nos Institutos Superiores de Educação (IES), para dar conta da formação do docente de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A autora informa que tendo o Conselho Nacional de Educação (CNE) por entidade responsável por esta ação houve a regulamentação do supracitado Curso em agosto de 1999 enquanto a homologação aconteceu no mês seguinte.

Na perspectiva de informar sobre a qualificação dos/as profissionais em Educação para realização de práticas pedagógicas nas duas primeiras etapas da EB em dinâmica que perpassa pelas incumbências das IES, no ano de 1999, além do Parecer CNE/CP nº 115 de 10 de agosto e da Resolução CNE/CP nº 1 de 30 de setembro, foram elaborados outros documentos pelo CNE, tais como: Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de abril – que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio*, na modalidade Normal; o Parecer CNE/CP nº 53 de 20 de janeiro – as *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*; entre outros.

Sobre a formação profissional das docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o Parecer CNE/CP nº 53/99 destacava que as preocupações fundamentais dos/as legisladores/as deveriam residir em dois problemas

¹²⁶ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), compreende-se por bebês – de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses e por crianças bem pequenas – de 1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses – faixa etária dos sujeitos sócio-históricos atendidos em creche.

fundamentais: primeiro – a elevação da qualificação profissional dos/as professores e; segundo – a relevância entre dissociação da teoria e da prática. Assim, o documento expõe que

Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. A proposta de Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação tem exatamente o objetivo de prover esta formação profissional, preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade. (BRASIL, 1999, p. 2)

A destacada qualidade educacional esboçada no Parecer CNE/CP nº 53/99 é refletida por Kishimoto (1999) no debate ancorado no pressuposto de que as impressões que compõem as determinações sobre a educação brasileira nem sempre se traduzem nas políticas empenhadas neste campo. Assim, quanto à análise da formação e as condições de trabalho das docentes de creche no Brasil, alicerçada nos pensamentos de Gatti & Barreto (2009), Beatriz de Oliveira Abuchaim (2018) de explana que:

comparativamente aos professores de outros níveis, os docentes da educação infantil, além de possuírem menor escolaridade, são os profissionais mais jovens, em número maior de não brancos e recebem os menores salários, apesar de realizarem jornadas de trabalho mais extensas. (GATTI & BARRETO, 2009 *apud* ABUCHAIM 2018, p. 61)

Na advertência de que não é recente o tratamento inferior dado à educação para a primeira infância no sistema de ensino brasileiro e que, por consequência, inclui a profissionalização docente dentre os quesitos a ser avaliados, Kishimoto (1999) expõe que:

O tradicional abandono e descaso, fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos que não se pode precisar pela falta de estatísticas. Mesmo nos grandes centros urbanos, a qualificação requerida é, ainda, de ensino fundamental. (KISHIMOTO, 1999, p. 63)

A indiferença do Estado quanto a promoção de políticas públicas na prática cotidiana que integrem a Educação Infantil ao sistema de ensino é aqui entendido como negligência quanto a garantia de direitos fundamentais da primeira infância¹²⁷ – elemento que se traduz em prejuízos à qualidade das práticas pedagógicas tendo em vista que “Por não adquirir conhecimentos sobre como trabalhar com crianças dessa faixa etária, os professores em formação acabam por adotar modelos “escolarizantes”, que tendem a não respeitar os tempos e as demandas das crianças pequenas.” (ABUCHAIM, 2018, p. 68-69)

O descumprimento das normativas quanto ao nível acadêmico para docência em creche cujo atravessamento reflete nos resultados das práticas pedagógicas tem implicações na garantia dos direitos fundamentais das crianças atendidas nestes espaços educacionais tendo em vista que “Pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e educação infantil.” (KISHIMOTO, 1999, p. 74) Entretanto, a partir de conhecimento empírico, de estudos acadêmicos e de dados estatísticos notamos que o tratamento desigual entre as etapas da Educação Básica brasileira não se resume somente na formação inicial docente, mas, em âmbito estrutural, econômico entre outras por meio de condição inferior quando se trata de salário, vínculo empregatícios e outras dimensões que integram a qualidade educacional – contexto que novamente se agrava quando as lentes são voltadas para a creche.

Ciente de que a integração da Educação Infantil na LDBEN/96 é medida condicionou a construção da identidade da creches e pré-escolas a partir de parâmetros educacionais que prestigiassem práticas didáticas qualificadas e de forma a superar o cunho higienista e assistencialista que compunha a representação dos espaços de atendimentos da primeira infância, discorreremos sobre a formação docente em creche em viés que alerta sobre como este tema vem sendo historicamente e estruturalmente negligenciado pelo estado brasileiro com implicações sobre a garantia de direitos tanto das profissionais da Educação Infantil quanto das crianças por elas atendidas.

¹²⁷ Crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade conforme redação do Marco Legal da Primeira Infância – a Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016. (BRASIL, 2016)

Nível de escolaridade das docentes de creche: arranjos que legitimam o retrocesso

A discrepância presente no discurso entre teoria, aqui representado pela legislação, e prática nas creches revela que a docência nestas instituições de ensino, geralmente, é realizada por pessoas com menor capacitação acadêmica cujas atribuições são exercidas por funcionárias consideradas inaptas a fazer parte do quadro de profissionais do magistério das outras etapas de ensino. Com efeito, um ano antes de expirar o prazo determinado pela LDBEN/96, em 2005, referente à adequação do nível acadêmico como o mínimo para docência em ambientes educativos do território nacional, teve o início como plano piloto em quatro estados brasileiros do *O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* (ProInfantil).

Integrante do rol de políticas públicas que pretendem a qualificação da docente de creche e pré-escola, da rede pública e de instituições privadas sem fins lucrativo, o ProInfantil visou o cumprimento da legislação em vigor à época, dentre eles: o artigo 62 da LDBEN; dos artigos 1º e 2º da Resolução CNE/CEB 01/2003 e; da quinta meta, letra b, do Plano Nacional de Educação (PNE/2001). (BRASIL, 2005) Tratava-se de um curso semipresencial que pleiteava a formação tanto pessoal quanto profissional da discente de forma que os fundamentos de sua proposta pedagógica eram ancorados na apropriação das seguintes concepções: Educação, de Aprendizagem, de Instituição de Educação Infantil, de Conhecimento Escolar, de Prática Pedagógica, de Interdisciplinaridade e de Identidade Profissional. Decerto, que a alternativa buscava corrigir o alto índice de profissionais com o nível acadêmico inferior ao estabelecido pela legislação vigente.

Como forma de articular a emergência de implantação do ProInfantil às vésperas do final da previsão para habilitação mínima em Pedagogia para o exercício da docência, em análise aos dados do Censo Escolar de 2005, em especial, da intitulada como *Número de Funções Docentes em Creche, por Localização e Nível de Formação, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação*, cujo última atualização de acordo com a planilha do INEP foi em 30 de maio de 2005, conferimos que das 86.332 (oitenta e seis mil, trezentos e trinta e duas) docente de creche em território brasileiro, 70,94% (setenta e nove e quatro centésimos por cento) não tinha nível Superior Completo. Vale lembrar que, não há indício na fonte analisada se

os 29,06 (vinte e nove inteiros e seis centésimos por cento) de profissionais docentes em creche naquele período tinham a graduação em Pedagogia como o curso de formação acadêmica.

Ademais, apesar de o ProInfantil ter como proposta o fornecimento de subsídios para a formação da docente em Educação Infantil com vista à capacitação de “professor capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador”, (BRASIL, 2005, p.26) esta proposta formativa não equivalia a formação acadêmica em Pedagogia. Ao contrário, buscava reparar o fosso entre a regulamentação e a realidade vigente em decorrência do número expressivo de profissionais nas turmas de creche e pré-escola da zona urbana e rural do Brasil que sequer tinha o Ensino Médio – antigo Segundo Grau.

Na apresentação de dados sobre as profissionais docentes em creche em exercício da função no Brasil de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2005 que nem o Ensino Médio havia concluído, temos um total de 5.088 respondentes – que corresponde a 5,88% (cinco inteiros e oitenta e oito centésimos por cento). Destas informantes, 4,27% (quatro inteiros e vinte e sete centésimos por cento) tinham apenas o Ensino Fundamental – completo. E, ampliando a gravidade do problema exposto, havia um indicativo de 1,61 (um inteiro e cento e sessenta e um centésimo de inteiro) cujo Fundamental incompleto era o nível de escolaridade – correspondente a 5.088 (cinco mil e oitenta e oito) professoras.

Evidenciados os dados sobre o nível de escolaridade e acadêmico das docentes de creche do Brasil de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2005, declaramos que os engendramentos do Estado como forma de dissimular o lugar periférico que a Educação Infantil, em especial a creche, ocupa no sistema de ensino direciona à argumentação de que não há interesse de superação das mazelas referentes a esta etapa educacional.

A realização do ProInfantil foi estendida com a vinculação de parceria com universidades federais em 2008 de forma que as instituições de ensino superior “passaram a fazer o acompanhamento e a formação de formadores do Programa.” (ABUCHAIM, 2018, p.73) Referente aos dados quantitativos nos anos subsequentes, a autora evidencia que “Até 2009, o curso registrou a participação de 16.646 cursistas. Com o envolvimento das universidades federais foi possível ampliar a oferta: em 2011 já havia 23.200 professores habilitados pelo programa.” (*Ibidem*, p.73)

Apesar da continuidade ao ProInfantil, entendemos que tal ação é pontual – de exceção – diante da gama de retrocessos que a Educação Infantil enfrenta enquanto na sociedade brasileira na busca de se consolidar como dimensão educativa potente. Amparado nas análises dispostas além de validar o pensamento de que atuações do Estado voltadas para a creche são de cunho emergenciais (referente a ter a realização condicionada a evento crítico que é obedecido somente em última instância) defendemos que essas tem a parcialidade como elemento agregador, pois, quando há inclinação para se cumprir ao disposto nas regulamentações sobre a qualidade da Educação Infantil as ações geralmente são revestidas pela pretensão de amenizar, e, não necessariamente de eximir as mazelas expostas – assim como aconteceu com a execução do ProInfantil.

Na expectativa de ampliar o debate sobre formação inicial da docente de creche no Brasil e a política do retrocesso empregada pelo Estado no tratamento sobre o tema, apresentamos a seguir dados sobre o nível de escolaridade e formação acadêmica de docente de bebês e crianças bem pequenas no território nacional tendo o Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2017 como fonte das informações estatísticas.

Nível de escolaridade das docentes de creche no Brasil em 2017: retrato de uma identidade educacional fragilizada

Independente da omissão do Estado diante da garantia de direitos educacionais da primeira infância que se concretiza pela carência de políticas públicas que garantam a formação mínima de nível superior em Pedagogia às docentes de creche, parafraseando Abuchaim (2018) defendemos que “É fundamental destacar que todas as instituições de educação infantil, de qualquer dependência administrativa, estão inseridas no respectivo sistema de ensino e devem contar com docentes com formação requerida por lei.” (ABUCHAIM, 2018, p.21) Assim, fundamentadas neste entendimento, analisamos abaixo dados de docentes da creche por nível de formação tanto do Brasil de forma geral quanto à região geográfica (Nordeste), à unidade da federação (Bahia) e ao município (Lauro de Freitas¹²⁸) na composição de retrato sobre o perfil da escolaridade de tais profissionais na contemporaneidade conforme disposto na tabela a seguir.

TABELA 1 | PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES NA CRECHE POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA, A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E O MUNICÍPIO — 2017

	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
BRASIL	0,57%	33,04%	66,39%
NORDESTE	0,77%	49,91%	49,32%
BAHIA	1,13%	51,62%	47,25%
LAURO DE FREITAS	1,43%	24,29%	74,29%

Fonte: Adaptado Censo Escolar 2017 (INEP, 2018)

¹²⁸ Município de moradia e de atuação profissional das autoras do artigo.

Salientamos que o tratamento dos dados é apresentado de forma percentual devido os dados totais de cada ente federado, e consequentemente dos níveis escolares correlatos não terem o mesmo valor real – elemento que resulta em divergências quando se propõe a realizar confronto de dados. Mas, quando se fizer necessário para fortalecer a proposição defendida, em especial, quando ao expoente numérico revelar ser significativo de observação pela consideração de sua deficiência concernente à qualificação exigida, seu valor real fará parte da averiguação.

A análise dos dados numéricos da *Tabela 1* demonstra que, apesar de regulamentações quanto o nível de escolaridade mínima exigida para o exercício da função do magistério em creche, há ainda em cada instância federativa observada a presença de profissionais que sequer completaram o Ensino Médio. Desta forma, a adequação quanto a este assunto proposta na LDBEN/96 e que cujo ProInfantil se configurou como intervenção do Estado não resultou na efetivação de nível superior como requisito para exercício do magistério nas creches brasileiras. Decerto, entre 2005 até 2017 houve diminuição do número de docentes de creche no Brasil sem formação superior de forma que os 70,94% (setenta inteiros e noventa e quatro centésimos por cento) anteriormente apresentamos forma convertidos em 33,61 (trinta e três inteiros e sessenta e um centésimos por cento). Porém, não podemos desconsiderar que neste itinerário 12 (doze) anos se passaram e, com isto, impulsionado pelas crescentes abordagens, sobretudo acadêmicas, que destacam a importância do atendimento educacional qualificado em creche, o Estado, caso priorizasse a garantia dos direitos fundamentais da primeira infância e as prerrogativas de superação das desigualdades sociais poderia ter reduzido este número a 0% (zero por cento).

Na perspectiva de alertar quanto a indiferença do Estado quanto à indução de políticas públicas em creche no Brasil declaramos que o número de professoras que não concluíram o Ensino Superior de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2017 corresponde ao total de 91.971 (noventa e um mil, novecentos e setenta e uma) docentes. Enfim, uma quantidade significativa de profissionais em Educação bem provavelmente desconhece concepções elementares sobre práticas pedagógicas qualificadas que garantam o desenvolvimento das crianças por elas atendidas.

Na associação entre o número das profissionais de creche da *Tabela 1* que tem apenas o Ensino Fundamental e o ente federa-

do a que se atrela, é interessante destacar que ao passo que há a interiorização do território (da unidade federativa ao município) este valor aumenta. Em contrapartida, o município de Lauro de Freitas é a categoria da federação que apresenta o maior percentual de profissionais de creche com nível superior completo – fator que pode analisado em interface com a entidade de administração devido o ingresso como docente de Educação Infantil da rede pública municipal ter a Pedagogia como critério determinante.

Os entes federativos regional (Nordeste) e estadual (Bahia) tem números percentuais atinentes à escolaridade das docentes de creche não muito discrepantes. Estes, sobretudo o Nordeste, tem o número percentual de professoras “sem o nível superior” e “com o nível superior” quase equivalentes. Os dados numéricos de professoras de bebês e crianças bem pequenas que tem apenas o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Nordeste é de 26.779 (vinte e seis mil, setecentos e setenta e sete) docentes.

A Bahia, por seu turno, tem um total de 6.647 (seis mil, seiscentos e quarenta e sete) professoras de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses que não concluíram o Ensino Superior. Destas, 142 (cento e quarenta e duas) tem formação apenas em Ensino Fundamental. Apesar dos dados estatísticos sobre a formação inicial das docentes de creche no Brasil demonstrarem a fragilidade deste tema diante das regulamentações educacionais, o Estado, por sua vez, atua como se este problema não fizesse parte do panorama da Educação nacional. Como ilustração a tal premissa, trazemos uma notificação de Abuchaim (2018) quanto aos 3 (três) tipos de cursos referendados como essenciais para o exercício do magistério na Educação Infantil pelo *link* “Seja um professor” ancorada no site do Ministério da Educação (MEC), a saber: “normal superior (curso superior de graduação, na modalidade licenciatura); magistério normal (curso em nível médio para formação de professores de educação infantil) e licenciatura em pedagogia.” (ABUCHAIM, 2018, p. 65) Entretanto, os dados elucidam que a descrição referenciada pelo MEC quanto a formação inicial mínima para a docência em creches brasileiras não faz parte do retrato da Educação Infantil do Brasil.

Sobre as discrepâncias quanto a formação mínima para a docência em creches no Brasil, denunciemos que tais inconformidades e indiferenças à superação das mazelas expostas resultam em retrocesso e fragi-

lidade quanto a identidade educacional das instituições de atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses – as creches. Todavia, alertamos que a Educação Infantil brasileira e o sistema educacional como um todo – de forma direta ou indireta, em curta ou longa escala e/ou prazo – sofre as interferências desta mazela traz prejuízos ao projeto de sociedade alicerçado no pressuposto de equidade e justiça social.

Sem pretensão de esgotar a abordagem sobre o tema, mas, na perspectiva de subsidiar a investigação sobre este objeto de estudo, elencamos outras determinações que abarcam sobre a interface entre formação docente inicial e Educação Infantil, tais como: o Parecer CNE/CP nº 09/01 – as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*; Resolução nº 01/05 – que altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena; o Decreto nº 6.75/09 – que institui a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*; a Lei Federal nº 12.796/13 – *Altera a que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*; a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)* – entre outras.

Considerações finais

Os resultados do processo de formação de professores/as, seja de forma inicial ou continuada, em serviço, têm interferência direta na vida dos/as alunos/as, ou crianças (quando se trata de Educação Infantil), e, conseqüentemente, na sociedade. Assim, o Censo Escolar da Educação Básica de 2017 é a fonte principal dos dados analisados, todavia, o percurso discursivo averigua informações de outros anos como forma de comprovar que o poder público apesar de ciente quanto a disparidade entre as etapas educacionais impõe à primeira etapa condição de inferioridade, não orquestra políticas públicas empenhadas em superar as mazelas decorrentes do não cumprimento de sua atribuição quanto a garantir formação mínima às professoras da creche.

Consideramos que as etapas da Educação Básica são diferentes e, por isto, precisam ser compreendidas socialmente e institucionalmente com vistas à garantia de igualdades de direito e não em abordagem hierarquizante alicerçada na desigualdade assim como averiguada nas análises das normatizações da Educação brasileira e, que, neste sentido, é comprovada por meio do tratamento de dados sobre o nível de escolaridade e acadêmico das docentes de creche nos diferentes entes federados deste país no ano de 2017 – também de 2005 e que faz parte de um retrato crônico.

Apontamos, desta forma, que o respeito e equiparação das normativas entre as etapas da Educação Básica é direcionamento para validar a cidadania dos atores e das atrizes educacionais da Educação Infantil de forma a atender as fundamentações contemporâneas sobre o reconhecimento das crianças como sujeito sócio-histórico e de direitos – aspecto que dialoga com o objetivo principal da Educação nacional preconizado pela LDBEN. Ademais, as políticas públicas precisam seguir a mesma trajetória requerida – de integração cotidiana e nas mais diversas dimensões da Educação Infantil, com destaque às creches, ao sistema de ensino brasileiro.

Referências

ABUCHAIM, B. O. Formação continuada dos docentes. In.: _____. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. 117 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>.

_____. **Parecer CNE/CP nº 53/99**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília: MEC, 1999. 10p.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 01//2003**. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Brasília: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)**. Guia Geral. Brasília: MEC, 2005. 87p. (Coleção PROINFANTIL). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/guiageral.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

_____. MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica de 2005**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 05 de maio 2019.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 05 de maio 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. Educação & Sociedade. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004 Acesso em: 01 de novembro de 2018.

RELATOS INFANTILES SOBRE LA VIDA COTIDIANA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Evelyn Palma¹²⁹
María José Reyes¹³⁰

Resumo: El trabajo presenta un análisis de las construcciones narrativas de niños y niñas escolarizadas sobre la vida cotidiana en el contexto de la pandemia del COVID-19. Se realizó una experiencia de escritura de textos con 18 estudiantes entre 12 y 14 años en una escuela municipal de la zona sur de Santiago. Los resultados permiten indicar que los/las estudiantes se posicionan como narradores/as activos/as de este acontecimiento histórico que transgredió su cotidianidad. Reconocen las dificultades que este hito produjo en sus espacios vitales como familia y barrio, relevando el cuidado a la vida, la solidaridad y el valor de la comunidad. El texto aporta a las investigaciones sobre la experiencia infantil en contextos de crisis social y al valor de las producciones narrativas para su elaboración.

Palabras claves: Vida cotidiana, producciones narrativas infantiles, Pandemia.

¹²⁹ Doctora en Ciencias Sociales en la Universidad de Chile – U. de CHILE.

¹³⁰ Doctora en Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona – UAB.

RELATOS INFANTIS SOBRE A VIDA COTIDIANA NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Resumo: O trabalho apresenta uma análise das construções narrativas de crianças escolarizadas sobre a vida cotidiana no contexto de pandemia do COVID-19. Foi feita uma experiência de escrita de textos com 18 estudantes entre 12 e 14 anos em uma escola municipal da zona sul de Santiago. Os resultados permitem indicar que os estudantes se posicionam como narradores ativos deste acontecimento histórico que transgrediu seu cotidiano. Reconhecem as dificuldades que este marco produziu em seus espaços vitais como família e bairro, destacando o cuidado com a vida, a solidariedade e o valor de comunidade. O texto aporta as investigações sobre a experiência infantil nos contextos de crise social e o valor das produções narrativas para sua elaboração.

Palavras-chave: Vida Cotidiana. Produções Narrativas Infantis. Pandemia.

Introducción

Las condiciones en que se despliega la existencia material y subjetiva de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) son temas de interés para las ciencias sociales y en particular en contextos históricos como catástrofes sociales y económicas. En específico, durante la pandemia del COVID-19, las posibilidades de desarrollo vital y de habitar el espacio público de NNA se han visto interrumpidas por las me-

didadas de aislamiento físico y crisis económica afectando sus contextos cotidianos. (BENNER & MISTRY, 2020; COWIE & MYERS, 2021)

Los efectos de la pandemia se estiman como una “crisis global de los derechos de la niñez” (The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, citado en Morales, 2020). Variados organismos han alertado sobre las condiciones de cuidado a NNA, los efectos en salud mental y desescolarización por la falta de acceso a atención médica y programas de apoyo, así como la cesantía de sus progenitores (UNICEF, 2020). Respecto de estos/as últimos/as, también se han visto atravesados/as por la incertidumbre, lo que afectaría a la crianza provocando un importante costo psicológico en los grupos familiares (Orgilés et al., 2020). Por su parte, la mortalidad y el desempleo pueden ser particularmente complejos en contextos de vulnerabilidad pre pandémica, así como la ampliación de las desigualdades educativas según etnia y estrato económico. (MARTÍNEZ, 2000)

En Chile, el primer caso detectado del virus se conoció a inicios de marzo de 2020, implicando a la fecha casi un millón de contagiados/as y más de treinta mil fallecidos/as. Tras los primeros contagios, las clases presenciales fueron suspendidas debido a estrictas medidas de confinamiento en gran parte del territorio nacional. Esto ha provocado que al menos el 35% de los/las cuidadores/as, en su mayoría mujeres, han detectado un deterioro del bienestar psicológico en NNA, en particular en sectores de menores recursos. (PALMA, 2021)

Frente a este panorama nos preguntamos cómo NNA elaboran este acontecimiento. Así, la pregunta que guía este texto, es cómo estudiantes de sexto año básico de una escuela municipal narran a través de textos escritos la compleja experiencia de la pandemia y cómo gracias a la construcción de un dispositivo de escritura logran registrar e historizar un evento que ha modificado diversos aspectos de su existencia cotidiana.

Vida cotidiana, irrupción de lo desconocido y narración

La vida cotidiana alude al “mundo próximo” (Heller, 1970) donde concretamente se configura la forma y modo de vida. La cotidianidad se va estableciendo desde las acciones y relaciones con otros/as, produciendo y reproduciendo objetivaciones que se comprenden como incuestionables y que posibilitan movilizarse en el espacio inmediato (BERGER Y LUCKMANN, 2005). Así, somos sujetos arro-

jados/as a un mundo ya existente, dejándonos llevar por rutinas que operan en base a certezas que posibilitan distinguir nuevos escenarios y decidir nuestras acciones. (LECHNER, 1990)

Sin embargo, hay situaciones donde las certezas dejan de serlo. Un acontecimiento disruptivo cuestiona la plausibilidad de las estructuras y su funcionamiento (REGUILLO, 2005), requiriendo dotar al mundo nuevamente de sentido. Este acontecimiento exige explicitar lo que sucede (REYES, 2016) siendo el uso del lenguaje una forma de poner en orden, objetivar, e incluso generar nuevos incuestionables que favorezcan la generación de cotidianidad. Relatarnos a nosotros/as mismos/as y a los/las otros/as la experiencia disruptiva, permite configurar marcas en el tiempo, generar una trama de lo acontecido, y con ello elaborarla (Ricoeur, 2008). Contar la experiencia implica estar situados/as en el tiempo y por lo tanto con capacidad de historizar lo que nos ocurre y lo que vivenciamos en el contacto con los/las otros/as. Narrar supone estructurar una historia, conocer sus elementos y tener la habilidad de transmitirla a otros/as. (WHITERELL, 1998)

Si las experiencias son extrañas, la narración ayuda a mediar el sufrimiento que provoca tal novedad, articulando aspectos racionales y emocionales, historiográficos e imaginativos, lo social y lo privado (García, 2015). En el caso de NNA la narración permite abordar temas difíciles (DAMICO & AMOL, 2008), tramitar lo desconcertante u ominoso, habilitando la apropiación de la experiencia, “abrir los ojos”, como un atajo ante temas conflictivos e imaginar y construir un mundo en otro lugar. (KAIRUZ, 2020)

Apropiaciones de lo desconcertante han sido documentadas gracias a diversas narraciones que NNA nos han legado en condiciones de emergencia social. Diarios de vida escritos por NNA han agregado complejidad a las descripciones de la historia oficial protagonizadas por el mundo adulto (SOSENSKI, 2018). En estas producciones apreciamos procesos de historización personal, de construcción de posiciones identitarias y de producción de la misma experiencia de lo infantil, configurándose como ejercicios políticos por parte de NNA a propósito de su exploración del mundo social. (LLOBET, 2018)

Relativo a los cuentos, gracias a su invención NNA gestionan la adversidad, promueven poder sobre ella y la posibilidad de ser escuchados/as (KERRY & AERILA, 2019). En la competencia narrativa, NNA usan tramas tradicionales sobre héroes/inas y villanos/as, así como la incongruencia, la reivindicación, el

humor y la ironía (EGAN, 1999), cuestionando formas de ser y hacer del mundo cotidiano. (HOHTI & KARLSSON, 2014)

La experiencia de producción narrativa online

La experiencia que realizamos fue la escritura de narraciones sobre la pandemia en una escuela primaria de la zona sur de Santiago de Chile. La escuela atiende a alrededor de 500 estudiantes, sus familias realizan trabajos informales con ingresos promedio que no superan el salario mínimo. El territorio en el que está ubicada fue inaugurado en los años 80' como parte de las políticas habitacionales de la dictadura cívico militar, mas su origen fue producto de una toma de terrenos a inicios de la década del 70.

Esta comunidad educativa caracteriza su barrio como un sector inseguro como consecuencia del microtráfico de drogas. El abandono del control policial ha permitido que en ocasiones se vivencien enfrentamientos entre pandillas rivales, las cuales administran la circulación de la población en sus calles. La permanencia de integrantes de las familias de los/las niños/as en prisión, las balaceras con resultado de muerte, se constituyen como condiciones de vida cotidiana para sus habitantes. (PALMA, 2017)

En esta escuela desde 2013 a la fecha hemos realizado investigaciones sobre cómo directivos y docentes abordan el pasado conflictivo de nuestro país y en particular sobre la memoria que elaboran los/las estudiantes de enseñanza básica sobre este período. En marzo de 2020 las actividades pedagógicas fueron suspendidas por las medidas de confinamiento decretadas por la autoridad gubernamental producto de la pandemia, siendo retomadas a mediados de mayo tras ajustes a las planificaciones didácticas. En esta planificación fue imperioso que la comunidad docente evaluara las condiciones materiales de sustento económico de las familias y la conectividad en los hogares para la realización de clases en línea.

Cuando las actividades didácticas fueron retomadas a través de plataformas, la docente a cargo del curso nos invitó a participar en la clase de bienvenida y en las de Historia y Ciencias Sociales. Para tal encuentro inicial diseñamos un taller para indagar las condiciones en las que estaban los/las estudiantes, las actividades realizadas durante los meses de confinamiento y sus expectativas sobre el regreso a las clases presenciales al término de la cuarentena.

Tras ello, se propuso que las niñas y los niños narraran su experiencia durante la cuarentena a través de Cuentos o Diarios de vida.

Para ello sugerimos a la docente ejemplificar el proceso de producción de relatos a través de la lectura de la poesía rimada “¿Quién tiene coronita?” (DAMARCO & RAVECCA, 2020). Tras ello, los/las niños/as escribieron diversas narraciones en un período de dos semanas lectivas y los enviaron a la docente con ayuda de las progenitoras con mensajes escritos de whatsapp con sus correspondientes emojis y fotografías de sus cuadernos con manuscritos y dibujos. Luego de nuestra lectura, transcripción y edición, diseñamos un blog con estos productos para su socialización al interior del curso. Tanto en las clases como en la escritura de narraciones participaron 18 estudiantes entre 12 y 14 años.

Para efectos de este escrito, consideramos las transcripciones de las producciones escritas. La sistematización se apoyó con el software Atlas Ti 8. El análisis nos permitió conocer la elaboración que NNA escolarizadas realizan de esta experiencia a través de cuatro ejes que se desarrollarán a continuación: posición de habla de les niñas; el COVID-19 como acontecimiento; vida cotidiana en pandemia; formas de enfrentar el virus.

Resultados

Entre la crónica y la ficción. Posición de habla e invención

Niños y niñas usan distintas posiciones de habla para contar sus experiencias de pandemia. Lo hacen desde *la primera persona* como cronistas de lo que ocurre a nivel país, en sus barrios o espacios del hogar, permitiéndoles comunicar lo observado y vivenciado: “Un día estaba en la casa con mi familia y...” (Mariana). En esta transmisión de la experiencia incorporan a los/las lectores/as ya que narran explícitamente para ser leídos: “Hola mi nombre es Ana y les contaré cómo he pasado esta cuarentena” (Marisol).

También se aprecia el uso de la tercera persona con *personajes infantiles imaginados/as* que coinciden con sus propios géneros, edades e intereses- “Josefa era una niña de 10 años y le encantaba ir al colegio y juntarse con sus amigos” (Daniela). Los varones suelen utilizar sus propios nombres situándose como protagonistas de la historia en tanto héroes que enfrentan el virus y enseñan a otros/as sobre los cuidados para evitar contraerlo: “Un examen dio positivo a todos con Covid 19, menos a Bernardo.

Ante eso él festejaba” (Bernardo). También personifican *la voz de los adultos* para narrar la pandemia, describiendo la vivencia de los padres y los esfuerzos por cuidar a sus familias:

Me llamo Mario, tengo 35 años, mi esposa se llama Ema tenemos tres hijos y un perrito (...) Estoy asustado porque no quiero que a nadie se le pegue este virus a nadie de mi familia (Ramón).

Cuando los/las estudiantes son invitados/as a crear ficciones sobre esta nueva realidad, emplean distintos formatos gracias a la instrucción dada en la escuela, así como por los videojuegos y películas de ficción que consumen en sus propios hogares. Construyen ficciones sobre la pandemia desde la *crónica* describiendo eventos entre la aparición del virus en el mundo y su llegada a nuestro país. Este uso podría parecer objetivo y distanciado de la experiencia subjetiva, pero es un modo de señalar la necesidad del uso de fuentes históricas como los documentos de prensa para anotar este acontecimiento y contextualizarlo.

Otros/as agregan a esta cronología sus propias percepciones y vivencias usando el género “*Diario de vida*”. Tales producciones escritas de corte más intimista se caracterizan por su tono introspectivo y permiten que los/las estudiantes expresen situaciones muy dilemáticas que debieron atravesar y que se asocian casi siempre a la incertidumbre del contagio respecto de quienes les cuidan:

En la mañana mi madre nos despertó y nos dijo que estaba muy enferma y que iba a ir al doctor y mi hermano la acompañó. Se fue a hacer la prueba del Covid 19 para ver si estaba infectada y el doctor le dijo que teníamos que esperar hasta el viernes para ver el resultado y *ese es mi cuento* (Mariana).

Ahora bien, los/las participantes usan directamente el *Cuento*. Así entonces inician con la fórmula tradicional de contar historias de una generación a otra: “*había una vez*”: “Había una vez una familia en que se comenzó a presentar la incertidumbre por el nuevo virus que acechaba al planeta llamado COVID-19” (Diego). En este “había una vez” relatan experiencias de sus familias, de sus vivencias infantiles y de lo que imaginan ocurre en otros espacios, como por ejemplo en los hospitales: “Había una vez un doctor que estaba en un hospital y de pronto llegó alguien muy mal” (Aline).

En estos relatos los/las niños/as utilizan *el conflicto, la moraleja y el humor* para imaginar situaciones y actuar sobre ellas. Incorporan el discurso oficial, la cotidianidad familiar y la realidad de sus barrios y los conflictos que con la autoridad policial se presentan: “Cuando iba al supermercado la pararon los milicos y le pidieron el salvoconducto. Martina no lo tenía y entonces los milicos se la llevaron presa y estuvo una noche en la comisaría” (Yessenia). En cuanto al uso de la moraleja más propio de las fábulas, posibilita describir las peripecias del niño protagonista “que no creía en nada” (Kevin) para prodigar enseñanzas a la población y prevenir contagios siguiendo las medidas sanitarias, pero por sobre todo para apoyar la verdad oficial, que *el virus si existe*. En cuanto al uso del humor, este permite describir los efectos de la cuarentena en el actuar de sus referentes cotidianos:

En mi casa mi mamá está rara porque lo único que quiere es limpiar, ordenar, limpiar, ordenar, parece que tiene la fiebre de la limpieza, es algo muy raro, empezó a bañar al perro día por medio (Marisol).

Niños y niñas describen situaciones de alta tensión emocional para los/las protagonistas de sus relatos vinculadas a la *incertidumbre del contagio*: enterarse de ellos, recibir falsas alarmas (“falsos positivos”) o bien verse expuestos al virus por descuidos personales o falta de insumos para el cuidado como las mascarillas. Los desenlaces en gran parte de los relatos son “felices”, de aprendizajes respecto a los cuidados o bien del triunfo de los/las protagonistas ante la adversidad que ha implicado la pandemia: “y comió y fue muy feliz y FIN DEL CUENTO” (Yessenia). Para ello, esta experiencia vivida debiese transformarse en una enseñanza y como tal podría ser relatada como un legado al futuro: “esperando que al final de esto no tengamos que escribir cuentos tristes sino de no haber aprendido de este enemigo” (Rebeca).

El Covid-19 como acontecimiento disruptivo

Un común denominador en las escrituras es la emergencia del COVID-19 como acontecimiento extraño y desconocido para el conjunto de la sociedad: “se descubrió una enfermedad que nunca se había visto” (Aline)-, lo que se potencia al caracterizarse como “un virus muy peligroso” (Felipe), “contagioso y mortal” (Romina). Por tanto, es un acontecimiento que requiere de esfuerzo para su

comprensión, más aún al haber implicado una ruptura en las cotidianidades. Para esta comprensión usan la sorpresa y el evento exógeno para introducir lo inesperado:

Un niño llamado Bernardo jugaba con sus dos amigos en casa (...) sus amigos debían irse a su casa cuando de pronto una bola de fuego se acercaba a los niños. Los niños asustados corrieron a casa. Cayó la bola de fuego y afectó a la mitad de Santiago (Bernardo).

Este evento interrumpe un modo de hacer, genera asombro e interviene en los vínculos más cercanos impactando en los modos de reaccionar: “Nunca como familia imaginaron que el tema de esta pandemia llegaría a su hogar de forma inesperada con un solo llamado telefónico repentino” (Diego). Frente a esta nueva situación vital que “acecha al planeta” (Diego) se aprecia la apropiación de un nuevo lenguaje como “cuarentena”, “casos positivos de contagio”, “salvoconducto” de los que se valen para dar explicaciones a sus lectores/as: “para evitar el contagio la gente debe estar en su casa para no tener contacto con nadie (esto se llama cuarentena)” (Gonzalo).

Optan por distintas estrategias para dilucidar este acontecimiento. Por una parte, *se le describe* a partir de las consecuencias que va generando en las distintas dimensiones de la vida- “Eso desconocido ha generado que las familias se queden sin trabajo y no tengan comida” (Francisco). Por otra parte, *se le historiza*, enfatizando su origen y devenir- “31 de diciembre del 2019: se registran los primeros casos de Coronavirus en la ciudad de Wuhan, China. Durante ese período el virus era desconocido” (Matías). En esta historización se “cuenta” enumerando los días que han estado confinados/as e incluso el número de contagiados/as y fallecidos/as producto de la pandemia: “aún con todas las precauciones nuestro país tiene 138.846 contagiados y 2.264 fallecidos” (Daniela). Por último, *se le aborda a través de metáforas* que apelan al peligro a la vida que implica el virus y a la necesidad de protegerse ante él -“Es un enemigo que está atacando a todo el mundo” (Rebeca).

El impacto emocional y subjetivo, así como el *estado de alerta* constante son las posiciones que atraviesan la diversidad de relatos. Si bien la descripción, la historización, y las metáforas dan cuenta de procesos de comprensión, denotan el impacto ante el COVID-19 como acontecimiento que pone en peligro la vida y las formas de vivirla, y del que aún se requiere

de elaboración y reflexión. Niños y niñas narran los efectos que la pandemia ha tenido en las personas y en ellos/as mismos/as, provocando temor por lo que pudiese ocurrir en sus espacios cercanos: “En las noticias estaban diciendo que había llegado a Chile y yo me asusté porque se podía morir alguien de mi familia” (Mariana). Para ello caracterizan el virus como un objeto que ha arruinado la existencia vital.

Esta ruina es muy sentida por los y las participantes y señalan la presencia de la muerte de la que se han enterado a través de la prensa. Sitúan como hito a los primeros/as fallecidos/as (“comunicó la primera muerte provocada”, (Matías)), y relatan el incremento de estas cifras y la consiguiente propagación del virus en el mundo: “Pasando los días fue aumentando la población con personas infectadas y de a poco empezó a morir gente y fueron aumentando las muertes llegando a todos los países” (Francisco).

Frente a la presencia masiva de la muerte, las personas han quedado impotentes y resignadas: ““mamá, están llamando de la casa del abuelo”, la madre contesta y queda quieta y dijo una palabra, “su abuelo murió” (Joaquín), lo que genera sentimientos de miedo, tristeza y cansancio: “ya no quiero oír que la gente muere porque no hay una cura, que termine porque muchas personas están sufriendo y me da mucha tristeza” (Flavio). Otros/as han reaccionado con resignación esperando que pase el tiempo a través del conteo de días, estrategia elaborativa muy propia de las narraciones asociadas a la espera y el sacrificio: “Josefa lleva ya 81 días en cuarentena y extraña mucho a sus compañeros y amigos” (Daniela).

Vida cotidiana y pandemia

Las experiencias que niños/as narran sobre esta novedad en sus vidas son de diversas características y valoran las experiencias de cuidado que los/las integrantes de sus familias despliegan entre sí. Sobre tal esfera íntima de los vínculos, la cuarentena ha sido una vivencia positiva ya que han podido compartir y disfrutar de espacios de cuidados y juegos con sus padres, hermanos/as y familia ampliada.

La experiencia escolar como modo de habitar vínculos por fuera del hogar, es descrita muy marginalmente por niños/as. En particular refieren a cómo la suspensión de clases transgredió la forma habitual de socialización con otros/as, cuestión que provoca temor ante la posibilidad que la escuela sea clausurada: “con miedo le pregunta a sus padres si cerrarán la escuela. Ellos les dicen que sí, que vieron en

las noticias que todas las comunas de Santiago entraban a cuarentena obligatoria” (Daniela).

Frente a esta interrupción, niños y niñas se manifiestan agradecidos por el esfuerzo de la escuela en retomar las clases, asumiendo que extrañan este espacio y su formato tradicional, con la expectativa que les reciban afectuosamente: “Cuando vuelva al colegio me gustaría que los profesores y todas las personas que trabajan ahí me recibieran con mucho cariño y que nos den mucho ánimo para poder terminar bien nuestro año escolar” (Flavio).

A los/as niños/as la pandemia como hito les permite comparar las costumbres y relaciones anteriores en sus barrios y las que con la nueva normalidad se habilitan: “A mi en realidad no me afectó mucho esto como a compañeros míos, porque yo comunmente no salgo a la calle” (Ismael). Reconocen sentimientos de tristeza y nostalgia por las actividades que antes realizaban como salir a la calle a jugar con sus amigo/as, ir a la escuela y visitar familiares: “No podemos ver a familiares porque no se puede salir a la calle y eso me pone triste, no poder verlos” (Ismael).

Muestran en sus narraciones que la cotidianidad al interior del hogar se ha modificado para las diversas generaciones y que han debido gestionar de forma novedosa algunas prácticas. Esta modificación ha tenido consecuencias positivas ya que reconocen que sus progenitores dedican mayor tiempo que antes para estar con ello/as e incluso para recrearse

Hemos jugado “Monopoli” un juego que nos ha llevado horas de diversión familiar, mi mamá compró paletas y pelotas de ping pong y como no tenemos patio, ella sacó las sillas y puso la mesa del comedor como mesa de ping pong para poder jugar, ¡es muy ingeniosa! (Flavio).

Esta dimensión del cuidado y la compañía familiar es muy valorada y la reconocen como un beneficio para sus propias vidas ya que al estar en condiciones de encierro obligatorio pueden compartir más tiempo con sus padres y hermanos: “ha estado haciendo las tareas y jugando en línea con sus amigos, hermanas y también ha visto películas con su familia” (Isabel). Así, aun cuando están muy conscientes de las dificultades de diverso orden que acarrea la cuarentena, valoran esta novedad en tanto ha permitido estrechar lazos en la familia y disfrutar de actividades cotidianas que posiblemente en la vida pre-pandémica eran escasas por las extensas jornadas laborales de sus progenitores: “por el Covid-19 no hemos

podido salir para la calle, pero nos ha servido para pasar más tiempo en familia. Hemos podido jugar, cocinar, ver películas, etc” (Rebeca).

En estos vínculos de la nueva vida cotidiana destacan la figura de las madres. Ellas adquieren juegos para pasar el tiempo, explican las características de la pandemia y el riesgo de los contagios a los abuelos si les niños no se cuidan, insisten con las acciones y formas de cuidado sanitario y ejercen incluso funciones pedagógicas para que NNA puedan continuar con el aprendizaje escolar:

Lo que no me gusta mucho, es que mi mamá nos levanta temprano para hacernos clase y como profesora es buena, pero tiene muy poca paciencia. Creo que debería ser solo mi mamá para que no me rete tanto, claro que ahora ya no está pasando tanta rabia conmigo porque comencé con clases online” (Flavio).

A pesar de esta valoración positiva de la nueva normalidad familiar, NNA manifiestan bastante preocupación por la dimensión material del sustento cotidiano afectado por las medidas sanitarias, en particular, con la cuarentena. Para contextualizar estas inquietudes a los lectores, describen las ocupaciones laborales de sus familias y el valor de ellas para su barrio:

Un día esta madre con su esposo y sus hijas estaba preparando como de costumbre la mercadería que había adquirido en la madrugada en la Vega (...) padres muy trabajadores que deben sustentar un hogar con su trabajo de sacrificio que cubre insumos de primera necesidad a la comunidad (Diego).

Este sustento económico se precariza de manera muy dramática cuando les adultos no pueden concurrir a sus empleos. Tal aspecto en esta escuela fue muy complejo ya que al primer mes de cuarentena la mayoría de los progenitores quedaron cesantes: “No trabajo hace un mes ya casi no me quedan monedas de mi sueldo” (Ramón). Frente a tal realidad, particularmente los narradores varones, lamentan que las medidas de cuidado y restricción en la movilidad perjudiquen a quienes proveen materialmente en el hogar. Son conscientes y solidarios con la posible cesantía asociada a cumplir las medidas de desplazamiento y el efecto de ello en la realidad familiar: “debe trabajar al igual que muchas personas, porque si no lo hacen pueden perder su trabajo y si no trabaja no tendremos para comer” (Flavio).

A pesar del carácter doloroso de esta

realidad material, NNA refieren a los recursos de los adultos para gestionar la subsistencia: “La cuarentena (...) le afecta a mi tía porque no puede salir a trabajar y no tenemos tanto dinero, pero mi tía es precavida y guardó mercadería” (Ismael).

Cuidar(nos) para combatir el virus

El acontecimiento desconcertante requiere ser comprendido para accionar ante él, siendo la acción central en los relatos el *cuidado*. Cuidar implica atención y ocupación para procurar un bienestar. Lo que se cuida es la vida de los/as otros/as así como la propia: “Si queremos que esto pare hay que poner de nuestra parte, cuidarse y cuidarnos entre todos” (Flavio). Esta acción se circunscribe principalmente a las medidas que han sido socializadas por diversas autoridades y medios: “respetar la cuarentena no saliendo de la casa, y mantener distancia de un metro con otras personas” (Romina); “vayan a lavarse las manitas cada cinco minutos y si salen a jugar cuando entren saquense la ropa y tiene que bañarse” (Joaquín).

El uso de las mascarillas y el lavado de manos es un aspecto muy relevante en esta nueva normalidad y los/las estudiantes han adscrito a tal prescripción: usar o no la mascarilla es parte de los cuidados así mismos/as y a los/las otras/as, pero también es la manera que se puede circular en la ciudad que habitan. Esta adscripción se ha incorporado a tal punto que su transgresión implicará lo indeseable: *contagiarse*

El niño le dijo a la mamá: “oh mamá, ese virus es mentira” y la mamá le levantó la voz enojada, le dijo: “es verdad, ponte la mascarilla y anda a comprar”. El niño enojado se puso la mascarilla, salió a comprar y en el camino se la sacó y la botó al piso, la pateó y la pisó enojado (...) El niño se sentía mal, la mamá lo llevó al médico, al niño le confirmaron Covid-19, se puso a llorar y le dijo a la mamá: “tenías razón mamá, el virus era verdad, debí haberte creído en todo mamá” (Kevin).

La experiencia del contagio la han vivido con temor y mucha angustia. Niños y niñas comprenden que la enfermedad tiene características muy singulares en su abordaje y empatizan cuando las familias se ven afectadas o se han contactado con el contagiado. Se conmueven ante el aislamiento que supone el tratamiento

médico de este virus: “era contagiosa, el paciente tuvo que estar aislado y no podía ver a su familia y tenía que cuidarse para no enfermarse más y tuvo que tomar precauciones para no contagiar a los demás” (Aline). Al respecto, la posible enfermedad de las madres es una posibilidad preocupante: son las figuras femeninas de quienes más se teme puedan contagiarse

Aparece en el celular una llamada entrante de un número desconocido. El padre contesta y trataban de ubicar a la señora Rosita (la madre) (...) un señor de salud le indicaba que era portadora de esta enfermedad que ha estado afectando a miles y miles de millones de personas en el mundo (Diego).

Los/las estudiantes manifiestan esperanza ante el futuro frente a los efectos de la pandemia en la economía familiar y ello es posible gracias a la esperanza y la unión. Así el cuidar les permite imaginar el futuro, acción en la que prima el restablecimiento de una “vida normal” que se traduce en jugar con amigos/as, salir de casa, ir al colegio, abrazar, pasear. En ese restablecimiento de la vida normal se espera haber aprendido de esta experiencia, en particular, respecto al cuidado, que trasciende al autocuidado. Así aluden constantemente a la responsabilidad consigo mismos/as y con la comunidad:

Sabe que habrá mucho tiempo para ir al colegio, jugar con sus amigos y que ahora lo vital es cuidarse y cuidar el entorno y que cuando todo esto finalice volverá a su vida normal y se podrán juntar y abrazar con sus amigos (Daniela).

En tal acción se pone en juego la empatía con quienes no tienen los medios para protegerse, con quienes sustentan sus hogares o ante las comunidades en las que viven. Acá advertimos una clave ética: la responsabilidad es “entre” todos/as y para todos/as, por ello es necesario cuidar a quienes trabajan y se exponen porque no pueden evitarlo.

Conclusiones

Los hallazgos de esta experiencia de producción de narraciones nos permiten indicar que niños y niñas se posicionan como narradores activos/as de este acontecimiento histórico que alteró su experiencia cotidiana en diversos espacios. Frente a ello no se paralizan ni lo viven pasivamente. Reconociendo el impacto subjetivo y material del COVID-19 como acontecimiento disruptivo, lo enfrentan a través de diversas posiciones de habla, for-

mas y estrategias narrativas (primera y tercera persona, descripción literal, historización, metáfora, humor, moraleja y resolución de conflictos) que contribuyen a contar y elaborar la novedad a la que se han visto expuestos/as en el transcurso de la pandemia.

Los y las participantes sitúan cronológicamente los eventos de emergencia de la pandemia en el mundo y en Chile, identifican las características del virus COVID-19 en la salud física y las consecuencias de la pandemia en la economía nacional, local y familiar. La permanencia y cuidados en el espacio íntimo son muy valorados en tanto en los tiempos de normalidad la experiencia de crianza se caracteriza por las extensas jornadas laborales de sus familiares. Niños y niñas leen el acontecimiento con bastante complejidad, señalando su preocupación por las consecuencias económicas de las medidas de confinamiento en sus espacios familiares y el temor al contagio de sus cuidadores en los traslados a sus actividades laborales. A pesar del temor, niños y niñas albergan esperanza en el futuro y en la solución de la pandemia gracias a los avances científicos y por sobre todo al cuidado a realizar entre todos/as.

Estos y estas narradoras adscriben y valoran positivamente las medidas de confinamiento decretadas por la autoridad, replicando sus indicaciones en sus escritos. Expresan actitudes de cuidado por la vida personal y solidaridad con sus comunidades, con integrantes de sus grupos familiares y con quienes arriesgan la vida. Esta adscripción activa no es desde la obediencia basada en la elección moral sino más bien desde el cuidado a la vida, de la propia y de los/las otros/as, constituyéndose tal ética como un referente para la acción ante las tensiones presentadas en sus relatos.

Gracias a estos hallazgos podemos apreciar el valor del dispositivo de producción de relatos configurado desde el espacio escolar como espacio público de escucha de la subjetividad infantil. Éste habilitó la tramitación de las representaciones que niños y niñas construyen sobre la realidad, sus dilemas y temores, pero también imaginaciones y esperanzas. Así es de vital relevancia para las ciencias sociales la investigación con NNA situada en sus territorios para comprender las nociones y prácticas que ellos/as despliegan a propósito de las situaciones de crisis. Estas narraciones y lo que en ellas se enuncia podrían iluminar

estrategias de acompañamiento desde las políticas públicas a sus necesidades en espacios públicos como la escuela, centros de salud y espacios comunitarios frente a las consecuencias psicosociales de la pandemia.

Para finalizar, un extracto de los relatos a través de los cuales estos/as creadores nos transmitieron el valor de los vínculos y la esperanza ante el porvenir:

“Al fin esta familia pudo tener tranquilidad, esperando que en un tiempo no muy lejano se pueda ir este virus, pudiendo tener una vida normal y se haya aprendido del auto cuidado en la vida es muy importante, ya sea en la vida cotidiana con virus o sin virus. Debemos tener conciencia, respeto, empatía, tolerancia, deberes y obligaciones para no seguir aumentando los casos, ya que nadie está libre de contagio. En donde llamamos a todos y todas a cuidarnos ¡QuedateEnCasa!” (Diego)³¹

Referências

BENNER, A.; RASHMITA, S. M. Child development during the Covid-19 Pandemic through a life course theory lens. **Child Development Perspectives**, 14, 236- 243. 2020.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Santiago: Amorrortu. 2005.

COWIE, H.; MEYER, K.A. The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. **Child Society**, 35, 62-74. 2020.

DAMICO, J.; APOL, L. Using testimonial response to frame the challenges and possibilities of risky historical texts. **Children's Literature in Education**, 39, 141-158. 2008.

DAMARCO, M. & R. V. ¿Quién tiene coronita? 2020. <https://www.encuentos.com/poemas/quien-tiene-coronita-video/>.

GARCIA, L. Memoria e imaginación: Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). **El Taco en la Brea**, 1(2), 80-118. 2015.

EGAN, K. Características de la vida imagina-

³¹ Este trabajo contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, FONDECYT Postdoctorado N° 3190569 (“Elaboraciones memoriales de estudiantes chilenos de educación básica sobre el pasado reciente), al Núcleo “Vidas cotidianas en emergencia: territorio, habitantes y prácticas” y a los fondos FINP 2020 de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

- tiva del estudiante de ocho a quince años. En: **La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje**. Para los años intermedios en la escuela Santiago: Amorrortu, 1999, p. 48 – 75.
- HELLER, Á. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península. 1970.
- HOHTI, R.; Karlsson, L. Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. **Childhood** 21(4): 548-562. 2013.
- KERRY, J.; A. J. Introduction: The strength of stories. En: Kerry, J.; Aerila, K. Story in children's lives: Contributions of the narrative mode to early childhood development, Literacy, and Learning, **Springer**. 2019, p. 1- 8.
- KAIRUZ, M. Elogio de la oscuridad. Crecer es morir un poco. **Diploma Superior en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud**. Buenos Aires: FLACSOArgentina, 2020.
- LECHNER, N. **Los patios interiores de la democracia**. Subjetividad y política. FCE. (1990).
- Llobet, V. Protagonismo y experiencia infantil. En: Castillo, P.; González, A. **El diario de Francisca 11 de septiembre de 1973**. Santiago: Hueders, 2018, p. 41- 48.
- MARTÍNEZ, P. Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del Covid-19 en niñas, niños y adolescentes: el caso de México. **Sociedad e Infancias**, 4, 2020, p. 255- 258.
- MORALES, C. Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. **Revista Anales**, 17, 2020, p. 1- 16.
- PALMA, E. **Construcciones memoriales del pasado reciente de Chile en la institución escolar**. Un estudio de casos en escuelas primarias. Tesis de Doctorado (Ciencias Sociales), Buenos Aires, FLACSO Argentina, 2017.
- PALMA, I. "Radiografía de la infancia en pandemia. 68 por ciento de los NNAexperimentaría dificultades asociadas a la educación a distancia. <https://www.uchile.cl/noticias/173459/68-de-los-nna-tendria-dificultades-con-la-educacion-a-distancia>. Extraído el 11 de marzo 2021.
- REGUILLO, R. **La construcción simbólica de la ciudad**. ITESO, Universidad Iberoamericana, 2005.
- REYES, M.J. Introducción. En: Reyes, M. J., S.; Arensburg, S.; Póo, X. (coord.). **Vidas cotidianas en emergencia: territorio, habitantes y prácticas**. Santiago: Social-Ediciones, 2016.
- RICOEUR, P. **La memoria, la historia, el olvido**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- SOSENSKI, S. Un diario infantil como fuente para la historia. Consumo y producción escrita. En: Castillo, P.; González, A. **El diario de Francisca 11 de septiembre de 1973**. Santiago: Hueders, 2018, p. 29- 40.
- WHITERELL, C. Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En: Mc Ewan, H.; Egan, K. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Santiago: Amorrortu, 1998, p. 72- 85.

GENTRIFICAÇÃO E JUVENICÍDIO: DIVISÃO CAPITALISTA DO ESPAÇO E MORTALIDADE JUVENIL

Giovane Antonio Scherer¹³²

Laura Barcellos de Valls¹³³

Resumo: *Gentrificação e juvenicídio: divisão capitalista do espaço e mortalidade juvenil* é resultado parcial do projeto de pesquisa *A Mortalidade Juvenil no Rio Grande do Sul: Uma Análise dos Índices de Violência Letal Juvenil e suas Possibilidades de Enfrentamento*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Juventudes e Políticas Públicas (GEJUP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Frente de Enfrentamento a Mortalidade Juvenil (FEMJUUV), recebendo financiamento à partir do edital ARD 2019, da Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul – FAPERGS – e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, por meio da bolsa produtividade do pesquisador responsável pelo estudo. Nessa, evidenciou-se que a mortalidade juvenil na cidade de Porto Alegre apresenta-se hegemonicamente em bairros considerados *Zonas Periféricas*: Restinga, Sarandi e Lomba do Pinheiro. Alcançando ápice na Restinga, onde 17,68% da violência letal contra a juventude foi praticada no período. Considerando que tais índices estão dimensionados na periferia urbana da capital gaúcha, espaços caracterizados pela desproteção social e pelo estigma, habitados pela população negra, membros da classe trabalhadora, e que a historicidade demonstra que estes

¹³² Doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS.

¹³³ Bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

territórios são fruto de processos incessantes de rediferenciação e reconfiguração espacial, o conceito de gentrificação desponta como elemento analítico privilegiado na apreensão da dinâmica da violência letal contra a juventude. Assim, importa desvendar as mediações político-ideológicas que atravessam a historicidade, chegando ao presente.

Palavras chave: Juvenicídio. Juventude. Gentrificação. Território.

Introdução

A precariedade existencial (ALVES, 2008) figura em dimensão universal no capitalismo brasileiro, sendo expressa de múltiplas formas: por meio do desemprego e subemprego, do trabalho infantil, repressão policial, da situação de rua vivenciada por grande parte da população brasileira, da dinâmica do tráfico de drogas ilícitas em espaços onde o estado está ausente, dentre outras manifestações. Ao mesmo tempo em que tais elementos são visíveis e vivenciados no cotidiano da maioria da população, essa visibilidade é oculta pela racionalidade neoliberal que, ao radicalizar a análise individual, camufla as contradições de um sistema econômico que vivencia uma das suas maiores crises estruturais. Mais do nunca é necessária a análise do movimento do real, em uma perspectiva totalizante, desnudando contradições presentes nesse incessante processo de construção histórica.

A expressão mais trágica do contexto de violação de direitos é a violação do direito à vida. A morte, particularmente nos territórios violentados (SCHERER, 2018), permeados pela desigualdade social, se demonstra como uma tendência historicamente presente, tendo o Brasil sido erigido sob a violência exercida nos mais diversos níveis. O racismo estrutural (Almeida, 2018), enquanto componente essencial do desenvolvimento do capitalismo brasileiro se evidencia em todos os índices de violação de direitos, sendo expresso de forma nítida nos dados acerca da mortalidade. Jovens, pobres e negros, moradores de territórios com precário acesso às políticas públicas e sociais, são as principais vítimas da violência letal na realidade brasileira.

Essa dinâmica que resulta na violação de direitos pode ser percebida, também, na análise dos territórios das grandes cidades; territórios compreendidos como resultantes de relações sociais produzidas e mediadas pelo capital.

Espaços de segregação: territórios violentados

Considera-se que na atualidade, vem se vivenciando os desdobramentos oriundos do desmonte da proteção social, cujo complexo de mecanismos visa a segurança e garantia de direitos dos distintos sujeitos. Acompanhado deste processo observa-se o aprofundamento da concepção neoconservadora, que oculta às raízes do processo de valorização do capital, esfumando a percepção da realidade vivenciada no contexto contemporâneo. Para Casara (2018), os movimentos neoconservadores aparecem como fundamentais ao projeto neoliberal, pois buscam compensar os efeitos deletérios do neoliberalismo por meio de uma retórica excludente e aporofóbica, manifestada por meio do controle de “populações indesejadas”. Um dos resultados deste processo é a ampliação da criminalização da pobreza, que vivencia, intensamente, um processo de violações de direitos.

Essa dinâmica pode ser percebida de diversas formas, dentre elas, na maneira pela qual são criados espaços de segregação e valorização dentro das cidades. A categoria território, diante deste contexto, emerge como uma importante *chave de leitura* para compreender a dinâmica do capital e sua manifestação espacial. O território não é um conceito em si, uma vez que mostra todos os movimentos da sociedade, e que em si não é um conceito, sendo que ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando considerado a partir de seu uso, a partir do momento em que é pensado justamente com aqueles que dele se utilizam (SANTOS, 1990). A forma pela qual o modo de produção capitalista impacta nas relações sociais contemporâneas se expressa, inclusive, no espaço físico: criando locais de valorização e de segregação, em uma dinâmica onde as contradições do sistema capitalista tornaram-se visíveis através das paisagens geográficas.

Conforme Scherer (2018), a divisão capitalista do espaço em tempos de crise estrutural do capital tende a agudizar os processos de segregação territorial de determinadas populações, afetando diretamente o direito à cidade de segmentos populacionais sem acesso aos bens e serviços públicos – incluindo as políticas sociais que materializam os direitos sociais -. A forma mais trágica das sistemáticas violações de direito se torna visível através dos índices de mortalidade concentrados nos territórios violentados, uma vez que os espaços com menor acesso – ou acesso precário – às políticas sociais concentram os mais altos índices de violência letal; evidenciando a violência estrutural vivenciada por essas populações.

Residir em um barraco feito de tábuas de caixotes de feira, é sofrer violência. Ser alfabetizado em pocilgas, para posteriormente ocupar subempregos, é sofrer violência. Não ter acessibilidade à uma rede de saúde que ofereça tratamento digno as pessoas enfermas oriundas das classes mais carentes, é sofrer violência. (TADDEO, 2012, p. 539)

A mortalidade por causas externas, por homicídio, é uma das principais causas do extermínio da juventude brasileira. Entre 2006 a 2016 houve um crescimento de 58% nas taxas de homicídio, sendo que 2006 essa taxa estava em 18% no Rio Grande do Sul, sendo que tal indicador em 2016 subiu para 28,6%, o que em números absolutos refere-se a 1983 homicídios em 2006 e 3225 homicídios praticados em 2016 (IPEA/FBSP, 2018). Em relação ao segmento juvenil, aponta-se um crescimento que chega à 64%, sendo que em 2006 foram assassinados 908 jovens, ao passo que em 2016 elevou-se para 1608 (IPEA/FBSP, 2018). Ilustrando a onda de mortes violentas que atingem os principais países da América Latina, o pesquisador mexicano José Manuel Valenzuela cunha o termo *juenicídio* para designar o fenômeno da mortalidade juvenil por meio dos homicídios. O termo indica que o contexto de mortes violentas resulta da impossibilidade de constru-

ções de projetos de vida, diante da conjuntura de precariedade existencial que alguns segmentos sociais estão expostos. Para o dimensionamento dos indicadores relativos ao *juenicídio* e sua dinâmica na cidade de Porto Alegre/RS, a presente investigação realizou uma análise documental e tratamento estatístico do banco de dados do SIM – Sistema de Informação sobre Mortalidade –, intencionando identificar as características dos jovens vitimados pela violência letal. Nesse sentido, foram analisados os microdados deste sistema, no que refere ao registro das causas mortis ocorridas na cidade, buscando identificar o perfil dos jovens que são assassinados, bem como os territórios onde ocorreram as mortes na cidade de Porto Alegre. Analisou-se dados específicos relacionados à mortalidade juvenil, incluindo na análise a morte de jovens¹³⁴ de 12 até 29 anos vitimados pela violência letal na cidade de Porto Alegre, no período de 2015 a 2019. Esses dados revelam que as taxas de *juenicídio* são maiores em localidades conhecidas como *Zonas Periféricas*, onde o acesso às políticas públicas e sociais é caracterizado pela precariedade, revelando o impacto da dinâmica territorial na trajetória de vida e de morte das juventudes.

A sistematização de dados contida no gráfico 1 demonstra a articulação entre dinâmica territorial e violência letal na capital gaúcha:

GRÁFICO 1



Fonte: SIM/Secretaria de Saúde de Porto Alegre; IGBE, 2010; Elaboração própria

¹³⁴ Considera-se juventude, conforme a Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, em que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. A pluralização do termo indica, conforme Scherer (2017), a necessidade de entender esta categoria por elementos que transcendem as marcações etárias, compreendendo as juventudes como uma construção social, na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc. No âmbito desta pesquisa, optou-se em analisar, também, dados de mortalidade de adolescentes, uma vez que observa-se uma tendência nacional de vitimização cada vez mais prematura desse segmento social.

Os índices de mortalidade juvenil alcançam seu ápice nos bairros Restinga (17,68%), Lomba do Pinheiro (11,17%), Sarandi (10,41%), Santa Tereza (9,87%) e Rubem Berta (8,99%); sendo que, segundo o IBGE (2010), tais bairros apresentam concentração da população negra na cidade de Porto Alegre. A composição étnico-racial da capital gaúcha apresenta 20,24% de pessoas negras, sendo que todos os territórios supramencionados superam essa média, atingindo ápice de concentração no bairro Santa Tereza (34,42%). Em contraponto, os bairros que apresentam menor concentração de população negra são aqueles que apresentam os mais baixos índices de violência letal contra a juventude no período analisado, sendo: Moinhos de Vento (0%), Chácara das Pedras (0%), Três Figueiras (0%), Higienópolis (0%) e Boa Vista (0,1%), sendo que nas quatro primeiras localidades referidas, não foi praticado nenhum homicídio contra jovens no período analisado.

Os dados contidos no Gráfico 1 indicam também alarmante indicador de analfabetismo nos territórios onde se concentra a população negra e os altos índices de mortalidade juvenil, considerando que a cidade de Porto Alegre apresenta indicador geral de 2,27% em relação ao analfabetismo; no mesmo sentido, foi aferido que o analfabetismo entre os negros era de 4,43% (IBGE, 2010). Em contraponto, os territórios onde a população negra apresenta-se em número diminuto, tais dados chegam no máximo à 0,44%, número consideravelmente inferior à média estabelecida no município. A desigualdade socioeconômica entre populações de diferentes territórios também é evidente, sendo que no bairro Três Figueiras, território onde a população negra está ausente, o rendimento médio dos responsáveis por domicílio possui média de 17,67 salários mínimos (IBGE, 2010), ao passo que no bairro Lomba do Pinheiro, o rendimento médio dos responsáveis por domicílio possui média de 1,96 salários mínimos, um indicador nove vezes menor do que o apontado no bairro Três Figueiras. No mesmo sentido, foi apontado que no ano de 2015 a taxa de desemprego entre os negros na cidade de Porto Alegre era de 12,3%, sendo que a taxa de desemprego entre os não-negros era de 6,5% (IBGE, 2015).

Através da análise dos indicadores de letalidade juvenil, concentração de renda e analfabetismo nos territórios, afere-se não tão somente a desigualdade social, como também a desigual distribuição da violência. Considerando a disparidade de tais indicadores em espaços onde a população negra está ausente ou presente, a desigualdade racial desponta como

um fator fundamental na análise da violência contra a juventude no Brasil, atravessando o mito da *democracia racial*. Se coloca sob análise o próprio funcionamento do capitalismo, uma vez que esse modelo econômico realiza a sua regulação e perpetuação através da produção de desigualdades sociais, onde a violência e a subjugação da população negra encontram-se constantemente renovadas (ALMEIDA, 2018). Nesse sentido, aponta-se o racismo estrutural enquanto um antigo e atual paradigma da sociedade brasileira; um elemento que localiza a própria fundação do país e que, no entanto, segue em constante reatualização no ocidente. Para Barros (2020, p. 234), *jovens negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra*. Para Cerqueira e Coelho (2017), aos 21 anos de idade, negros possuem 147% a mais de chances de serem vitimados por homicídios.

O Bairro Restinga: um caso exemplar de gentrificação

O conceito gentrificação coaduna com o que Harvey (2005, p. 53) caracteriza enquanto produção capitalista do espaço, uma vez que a produção do espaço se assemelha à paisagem do capital e passa a ser representado na forma de uma paisagem física, criada à sua própria imagem. Para além da expressão territorial, as violações de direitos que as populações, moradoras de territórios excluídos das zonas centrais vivenciam fazem parte da dinâmica de incessantes processos de reconfiguração e rediferenciação territorial impulsionados pelo modo de produção capitalista.

A Restinga apresenta-se como território concentrador das taxas mais elevadas no que concerne o juvenicídio no período investigado, sendo que o bairro localizado na periferia de Porto Alegre é fruto de processo de gentrificação na capital do RS. A constituição do bairro Restinga está articulada ao processo de gentrificação de Porto Alegre; gentrificação que foi aprofundada pela industrialização da capital gaúcha, especialmente na década de 1940. Para Gamalho (2010), na realidade portoalegrense, a partir da década de 40

As vilas de malocas não harmonizavam com o ideal de modernidade e progresso e ocupavam setores estratégicos para o desenvolvimento urbano, mas consistiam no modo pelo qual um segmento social produzia a própria existência e seu lugar. Paralelamente ao crescimento

das vilas, a cidade passava por um processo de intensas transformações, e a esse crescimento populacional era atribuído o caráter de desorganizado, necessitando, portanto, de ordenamento. A pobreza tornava-se visível no modo de habitar, de ocupar a cidade, e a maloca era a materialização do processo. (p. 65)

A década de 40 é marcada pelo aceleração da industrialização nacional sob à égide do capital monopolista, bem como pelo aceleração da mudança das paisagens urbanas. Acelerações do tempo e do espaço que não cessam em tal década e que promovem a divisão capitalista do espaço (Harvey, 2005). É através do projeto *Remover para Promover* que se produz o bairro Restinga: nova periferia produzida a partir da gentrificação da Zona Central da capital gaúcha em determinado momento histórico. Gamalho (2010) refere que o surgimento da Restinga materializa o projeto de urbanização da capital gaúcha vigente à época: o projeto que incidiu sob as décadas de 60 e 70 no território foi apresentado sob discurso modernizante, muito embora a dinâmica do processo revele seu caráter higienista, vinculado também ao desejo político-ideológico pelo branqueamento do perímetro urbano – em especial, da Zona Central – de Porto Alegre. Vinculado também, portanto, à tendência histórica do racismo científico, constructo cultural que erige o imaginário gaúcho e nacional.

Importa situar o conceito gentrificação na análise tanto da historicidade da Restinga e da capital gaúcha, quanto os seus efeitos deletérios presentes na atualidade. O programa *Remover para Promover*, política pública de Estado, se apresenta como elemento concreto de um processo de gentrificação, através do qual se efetivou a remoção da população marcadamente negra e pertencente à classe trabalhadora da Zona Central da capital gaúcha, destinando-os a um território até então, inexistente no contexto da urbanização.

A Restinga surge, portanto, impulsionada pelo *desejo de imagem* do plano gestor: imagem e reflexo do modo de produção hegemônico de determinado período histórico e, conseqüentemente, de seu *ethos* dominante. Tais processos de rediferenciação e reconfiguração do espaço urbano destroem e recriam formas, diligenciando novas funções aos territórios, sendo este novo bairro exemplo desta criação de novas formas territoriais; constituindo, dessa maneira uma nova e velha espacialidade marcada e erigida pela desigualdade social na capital do RS.

A melhoria das cidades, acompanhando o crescimento da riqueza, através da demolição de quarteirões mal construídos, a construção de palácios para bancos, grandes depósitos, etc., o alargamento de ruas para o tráfego comercial, para luxuosas carruagens e para a introdução dos bondes, etc., erradicam os pobres para lugares escondidos ainda piores e mais densamente ocupados. (MARX, 1967, v. 1, p. 657 apud FURTADO, 2011, p. 342)

A nova configuração territorial emerge como uma *forma* de urbanização no intuito de gerar as condições para a reprodução do capital (GAMALHO, 2010). Nesse sentido, a cidade é consumida intencionalmente: a criação da Restinga, em 1967 – em área atualmente reconhecida como Zona Periférica – a cerca de 26 km da Zona Central da capital gaúcha, fez parte desse processo envolvendo múltiplos planos e incidindo no lugar, alterando não somente o espaço, mas gerando profundas alterações nas relações sociais presentes nos territórios. Evidencia-se assim, o papel do estado burguês, intimamente vinculado à iniciativa privada na reprodução da desigualdade social e de uma sociedade verticalmente hierarquizada: a sociedade de classes.

As remoções de populações pobres para áreas periféricas e seu alicerce na constituição de valores morais, paisagísticos e assépticos que legitimassem as remoções foram recorrentes na história de Porto Alegre. Exemplo disso foram as remoções realizadas no final do século XIX e início do século XX, quando os becos e cortiços que ocupavam o centro da cidade foram removidos para os então arrabaldes, lugares destinados aos pobres. (...) Verdadeiros “lugares de enclave”, eles ameaçavam a ordem, pois expunham, pela contiguidade inevitável e indesejável, o mau lado da urbe. **Para os cidadãos da Porto Alegre ordenada e disciplinada que vivem no centro, o “pecado” morava ao lado.** (PE-SAVENTO, 2001, p. 98)

Muito embora as remoções apontadas por Sandra Pesavento não estejam circunscritas ao processo de gentrificação materializado na produção da Restinga pelos desmandos estatais, estas ilustram o desejo estatal e de uma elite local em relação ao território; sendo esse desejo carregado de valores burgueses, que carregam consigo um anseio pelo branqueamento da sociedade brasileira. Negando não tão somente a presença da população negra em áreas

centrais, como negando também o protagonismo dessa na edificação da capital gaúcha e do próprio Brasil. Para Bittencourt

A área do centro, na opinião dos administradores, governantes e da elite de ascendência europeia, estava tomada de **uma promiscuidade indesejada entre os ricos e pobres, vivendo face a face**. A cidade se revela suja, malcheirosa, desordenada. **Por detrás de um preconceito social, sob os argumentos da necessidade de higienizar e urbanizar a cidade, os segmentos negros empobrecidos e excluídos dos direitos de cidadania sofriam uma profunda discriminação racial.** (2010, p.) (grifos nossos)

Na virada do século, especificamente no território gaúcho, incorporou-se privilegiadamente a força de trabalho de imigrantes do continente europeu, em sua maioria italianos e alemães. Estes substituíram a força de trabalho de negros que anteriormente possuíam condição de escravizados pela elite branca local, sendo os próprios ou seus antepassados tendo sido arrancados à força do seu território de origem e destinados ao trabalho compulsório no sul do Brasil (Bittencourt, 2010).

Localiza-se na produção da Restinga a reatualização de um passado histórico não superado, ainda presidido pelo paradigma do racismo e das lutas de classes; paradigmas que nas sociedades de capitalismo periférico tem se demonstrado como elementos ontológicos.

Considerações finais

O juvenicídio se constitui como a expressão mais trágica de um processo de precarização existencial, que afeta grandes contingentes populacionais juvenis em tempos de radicalização neoliberal. Constitui-se como resultante da impossibilidade de materialização de direitos, o que incide na inviabilidade de concretização de projetos de vida e futuro para uma juventude que vivencia, desde início de sua vida, os impactos da desproteção social. A análise de dados acerca do fenômeno do juvenicídio em Porto Alegre/RS é reveladora, não somente, do perfil desses sujeitos; mas, dão pistas importantes para compreender a lógica da divisão capitalista do espaço, e seus efeitos deletérios na cidade de Porto Alegre.

A análise dos territórios onde ocorrem a mortalidade juvenil atinge seu ápice dá visibilidade para a transversalidade do racismo estrutural, uma vez que são os territórios com maior concentração da população negra na cidade de Porto Alegre/RS em que se localizam as maiores

taxas de mortalidade juvenil. Os mesmos territórios indicam os piores índices de desenvolvimento humano, no que diz respeito às taxas de pobreza, analfabetismo e desemprego.

Importante considerar que a divisão capitalista do espaço na cidade de Porto Alegre/RS é fruto de um processo histórico, marcado pela dinâmica da gentrificação, em uma perspectiva da segregação de “populações indesejadas”, consideradas hoje como “vidas matáveis”. Tendo em vista que os mais elevados índices de violência letal contra a juventude na cidade de Porto Alegre estão dimensionados no bairro Restinga, que a formação do bairro foi erigida por paradigmas higienistas, classistas e, particularmente racistas, através de um processo de gentrificação da Zona Central da capital gaúcha, afere-se a reatualização do *velho* através do *novo*. A inserção dos países “periféricos” na divisão internacional do trabalho carrega as marcas históricas e persistentes que presidiram sua formação e desenvolvimento (IAMAMOTO, 2010). Tanto a formação sócio-histórica da cidade de Porto Alegre quanto o juvenicídio em curso ratificam que os elementos históricos que presidiram a formação do Brasil não foram superados: ao contrário, se demonstram presentes, com nova aparência; muito embora, o núcleo duro do fenômeno reste como simulacro de um passado que segue reatualizado no presente.

A análise da dinâmica territorial da mortalidade juvenil em Porto Alegre/RS é fruto do movimento histórico de construção da cidade, que, por meio dos discursos neoliberais de cunho neoconservador, reatualiza as mesmas concepções higienistas, classistas e racistas, ocultando a importância de dar visibilidade para os alarmantes índices de mortalidade juvenil nessas regiões. Nesse sentido, é imperativo ao desenvolvimento de políticas públicas que efetivamente materializem o direito à proteção social para segmentos que vivenciam em sua vida e sua morte os processos de violação de direitos.

Referências

- ALMEIDA, S. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, G. **A condição de proletariado.** Bauru: Praxis, 2009.
- BARROS, W. B. Territórios de morte: visibilidade dos jovens residentes em porto alegre vítimas de homicídio nos anos de 2015, 2016 e 2017. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 11, nº 4, Rio de Janeiro, 2020
- BITTENCOURT JUNIOR, I. C. Territorialidade Negra Urbana: evocação da presença da resistência cultural, política e da memória dos negros, em Porto Alegre, delimitando espaços sociais contemporâneos. In: POSSAMAI, Zita Rosane. (org.). **Leituras da Cidade.** Porto Alegre: Editora Evangraf e Ufrgs, 2010, p. 01-314.
- CASARA, R. **Precisamos falar sobre a Direita Jurídica.** IN: GALLEGO, Esther Solano. O ódio como Política. São Paulo: Ed. Boitempo, 2018.
- CERQUEIRA, D.; COELHO, D. S. C. **Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida.** Brasília: IPEA, 2017.
- FURTADO, C. R. **Gentrificação e (re)organização urbana em Porto Alegre.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- GAMALHO, N. P. Remover Para Promover: Espaço Concebido e Representações do Espaço no Bairro Restinga – Porto Alegre/RS. **GEOgraphia**, v. 12, n. 23. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13591/8791>> Acesso em abril de 2021.
- HARVEY, D. **A produção capitalista do Espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.
- IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2010.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico, 2010.
- IPEA – Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada; FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018.** Rio de Janeiro/RJ, 2018. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf> Acesso em abril de 2021.
- PROCEMPA. **Observa POA.** Disponível em: <<http://www.observapoa.com.br/>> Acesso em abril de 2021.
- SANTOS, M. **Metrópole Corporativa Fragmentada, o caso de São Paulo.** São Paulo: Nobel, 1990. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/10904/209209210378>> Acesso em abril de 2021.
- SMS. **Sistema de Informações Municipais.** Porto Alegre, 2015 a 2019. <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sms/default.php?p_secao=919> Acesso em abril de 2021.
- SCHERER, G. A. Territórios violentados e vidas descartáveis: a dinâmica espacial do capital diante da crise estrutural, **Emancipação (ONLINE)**. v. 18, p. 251-265, 2018.
- **Juventudes, (In)Segurança e Políticas Públicas: A Proteção Social no Brasil.** Curitiba: Ed. Juruá, 2017.
- TADDEO, C. E. **A guerra não declarada na visão de um favelado.** São Paulo: Ed. independente, 2012.
- VALENZUELA, J. M. **Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España.** 1ª ed., Barcelona: Ned Ediciones, 2015.

A CARIDADE E EDUCAÇÃO EM POUSO ALEGRE/MG (1900-1947)

Giovane Silva Balbino¹³⁵

Resumo: A presente pesquisa busca analisar a atuação das elites religiosas e políticas, na criação de instituições de caridade e educacionais, no atendimento das crianças das classes populares. As instituições que estudaremos eram “propriedades” da Igreja Católica e mantidas pela elite política local e são os seguintes estabelecimentos: Associação de Caridade (funcionou na primeira década do século XX); Sociedade São Vicente de Paulo; Escola Profissional Delfim Moreira; Orfanato Nossa Senhora de Lourdes e a Escola Doméstica Santa Terezinha. Nessa pesquisa trabalharemos com as seguintes fontes históricas: jornais, fotografias e obras memorialistas.

Palavras-chave: Caridade. Educação. Igreja Católica. Estado.

Introdução

Abordar a questão da caridade e educação nesse período histórico é possibilitar a compreensão do papel da infância nesse contexto. Abordaremos as instituições educacionais e caritativas que foram fundadas, por intermédio da Igreja Católica e do poder público. Essas instituições eram vistas com grande prestígio devido a sua ação social, disciplinar, educativa e trabalho.

135 Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Nesta pesquisa abordaremos as seguintes indagações: Qual o papel da caridade oferecida pelas elites pouso alegrenses? Quais as relações sociais e de poder exercidas? Qual o projeto estabelecido? Qual é o papel da criança nesse contexto histórico? Diante dessas problemáticas levantadas, a presente pesquisa pretende preencher as lacunas teóricas referente ao tema na região do Sul de Minas Gerais.

Questão da caridade em Pouso Alegre

A cidade de Pouso Alegre está localizada na região do Sul de Minas Gerais, nesse período estava em constantes transformações sociais, políticas e econômicas, certamente vivenciadas pela “euforia” do progresso no início da República em 1889. A chegada da ferrovia em 1894 contagiou os cidadãos e virou uma alternativa de contato com os principais centros urbanos do Brasil, tais como São Paulo e Rio de Janeiro.

A criação da Diocese de Pouso Alegre em 1900, teve um impacto considerado na região, pois o lugarejo é tradicionalmente assentado nos costumes católicos. Segundo o memorialista Gouvêa (1998, p. 75): “um fator de fundamental importância para o progresso de Pouso Alegre e desenvolvimento de toda a região sul-mineira foi, sem dúvida a criação da Diocese de Pouso Alegre”. O papel do 1º Bispo da Diocese, que foi Dom João Nery é exaltada pelas elites locais: “a atuação do bispo diocesano foi mais profícua, trazendo novo alento e um surto de progresso para Pouso Alegre”. (Ibidem, p. 77)

Durante a primeira década do século XX, as elites religiosas e políticas vão propor medidas relacionadas a questão social, tais ações como as criações de instituições de caridades e educacionais neste período, portanto, analisaremos a Escola Profissional Delfim Moreira, a Escola Doméstica Santa Terezinha, o Orfanato Nossa Senhora de Lourdes, a Sociedade São Vicente de Paulo e a Associação de Caridade.

Focaremos nesse tópico, na Sociedade São Vicente de Paulo e na Associação de Caridade, foram responsáveis no atendimento das

famílias pobres, oferecendo cuidados médicos, além de cestas básicas, também buscavam inibir a circulação dos mendigos pelas ruas centrais. Em Pouso Alegre, nos anos de 1904 a 1905, ocorrem as reuniões da Associação de Caridade no jornal *Correio Sul Mineiro*.

Sr. Bispo tomou a palavra convidando para tomar posse da mesa provisória directoria dos trabalhos, os Srs Octavio Meyer e Eduardo Amaral, ao qual convidou para secretario. Em seguida, expoz os fins da reunião, salientando bem que se tratava de constituir uma associação puramente de caridade (Jornal Correio Sul Mineiro, Pouso Alegre, Sabbado 10 de Dezembro de 1905, Anno II, no. 56, p. 1).

A Casa de Caridade era um sonho das elites locais, os debates no jornal *Correio Sul Mineiro* demonstram que a “ideia da fundação de uma casa de caridade atingiu esse período. É chegada o momento de torna-a uma realidade” (Jornal Correio Sul Mineiro, Pouso Alegre, Sabbado 10 de Dezembro de 1905, Anno II, no: 56 p. 1). O uso da caridade pode ser considerado um sinônimo de poder, pois a “Igreja apresentava a caridade com os pobres como uma ação dos pecadores que buscavam a salvação” (PINTO, 2014, p. 2). O sentimento cristão nas obras de caridades, “que a verdadeira caridade não póde existir sem o influxo do Christianismo que nol-a trouxe”. (Jornal Correio Sul Mineiro, Pouso Alegre, Sabbado 18 de Dezembro de 1905, Anno II, no: 57 p. 1)

A iniciativa do 1º Bispo Diocesano de Pouso Alegre, D. João Nery com a Sociedade São Vicente de Paulo¹³⁶ na Associação de Caridade, na cidade de Pouso Alegre, entre os períodos de 1904 e 1905, “não haja treguas ao sympathico alvoroço com que repercutiu nos ambitos desta cidade a nova tão grata do ressurgimento de uma ideia que jazia adormecida” (Jornal Correio Sul Mineiro, Pouso Alegre, Sabbado 10 de Dezembro de 1905, Anno II, N°: 56, p. 2).

A Sociedade São Vicente de Paulo teve uma enorme importância no contexto da caridade no Brasil e em Pouso Alegre, possuindo representatividade e apoio das autoridades políticas. “As instituições devocionais foram res-

¹³⁶ “São Vicente de Paulo (1581-1660) foi um sacerdote católico francês filho de camponeses católicos, canonizado em 1737. Um dos protagonistas da Contrarreforma, a atuação de Vicente de Paulo como sacerdote foi caracterizada pela dedicação aos pobres, pela defesa da catequese e do hábito da “confissão” do povo, pelos retiros espirituais para leigos e sacerdotes e pela fundação das conferências semanais nas confrarias criadas por ele” Ver PINTO, Ana Paula Magno. Assistência, Saúde e Sociedade na Zona da Mata mineira (1895-1939). Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas. 2014, p. 3.

ponsáveis pela organização da assistência aos pobres e doentes no Brasil desde o período colonial e o hospital representava a caridade cristã, para abrigar doentes ou peregrinos” (PINTO, 2014, p. 6). O papel dessas instituições na ordenação social na cidade é perceber que “as elites realizaram as ‘obras unidas’, instituições de apoio aos pobres ‘indigentes’ e incapazes (crianças, idosos e doentes)” (Ibidem, p. p. 6-7).

Em 1905, acontece “a sessão solenne de posse da primeira mesa administrativa da Associação de Caridade, recentemente fundada com o fim de instalar e manter um hospital para os enfermos pobres desta cidade” (Jornal Correio Sul Mineiro, Pouso Alegre, Sabbado 18 de Dezembro de 1905, Anno II, no: 57, p. 1). Na fotografia a seguir, temos um panorama da fachada do Hospital São Vicente de Paula.

FIGURA 1 | HOSPITAL DE SÃO VICENTE DE PAULA — POUSO ALEGRE/1918



Fonte: Acervo do Museu Municipal Tuany Toledo de Pouso Alegre

O Hospital São Vicente de Paula, estava localizada na Rua Adolfo Olinto, na região central e fornecia cuidados médicos das pessoas de classes mais baixas da cidade, para esse feito, as autoridades, nessa festa de caridade, “percorre o salão angariando esmolas para as primeiras despesas a se fazerem com a instalação do futuro hospital de S. Vicente de Paulo. As tres listas renderam cerca de 1:200\$000” (Jornal Correio Sul Mineiro, Pouso Alegre, Sabbado 18 de Dezembro de 1905, Anno II, n^o: 57, p. 1), portanto, exploravam o sentimento cristão para angariar fundos para as despesas do Hospital São Vicente de Paulo.

Com tudo compreendemos que o Brasil estava num processo industrial lento, mas a euforia do progresso contagiou, durante o “processo de industrialização, na ordenação da pobreza e da vida social, formulou toda uma tecnologia disciplinar de cadastramento e controle dos atendidos” (PAULA, 2005, p. 242). É nesse sentido que se insere as instituições de caridades possuíam apoio das elites pouso-alegrenses, partindo nesse princípio, a Casa de

Caridade e o Hospital São Vicente de Paulo são reflexos de um momento

Questão da educação em Pouso Alegre

Neste tópico, veremos a questão educacional criada pelas elites religiosas e políticas, no atendimento dos meninos e meninas pobres e órfãos da sociedade pouso-alegrense, também focaremos na concepção da criança nesse contexto. Analisaremos a Escola Profissional Delfim Moreira; Orfanato Nossa Senhora de Lourdes e a Escola Doméstica Santa Terezinha.

Ocorrem mudanças na administração da Diocese de Pouso Alegre, durante as primeiras décadas, como afirma Gouvêa (1998, p. 80).

Decorridos 8 anos de seu fecundo episcopado, dom Nery foi transferido para Campinas, sua terra natal, em 30 de Outubro de 1908, sendo substituído por dom Antônio Augusto de Assis, que foi auxiliar

valioso de dom Nery, sendo eleito Bispo Diocesano de Pouso Alegre em 29 de Abril de 1907, tomando posse em 17 de Novembro do mesmo ano. Em 21 de Novembro de 1913 dom Assis transferiu a residência episcopal para Guaxupé, para onde foi também o Seminário e todas repartições da diocese. Em 3 de Fevereiro de 1916, foi criada a Diocese de Guaxupé, desmembrada da Diocese de Pouso Alegre, sendo dom Assis nomeado bispo diocesano, ficando, portanto, vaga a direção da nossa diocese.

Após a vaga da Diocese de Pouso Alegre, ficar vacante, tomou-se a posse, D. Octávio Chagas de Miranda, “tomando posse em 29 de Junho, iniciava-se para a Diocese de Pouso Alegre e para a própria cidade uma fase de grandes realizações, que veio contribuir de maneira notável para o seu progresso e prosperidade” (Ibidem, p. 81). No período episcopal, as ações do 3º Bispo Diocesano de Pouso Alegre, Octávio Chagas de Miranda, cresceram uma maior preocupação na ordenação social e educativa em Pouso Alegre.

“Percebendo a criança como corpo produtivo, futura riqueza das nações” (RAGO, 1997, p. 121), em um período de intensas mudanças econômicas no país, ou seja, a industrialização é pauta das elites locais. Com esse objetivo é fundada em 1917, a Escola Profissional Delfim Moreira, sua importância neste contexto de ca-

ridade e também na promoção de uma mão de obra especializada, foi enorme para a sociedade daquela época, se tratando de uma instituição puramente “nobre” nos sentidos cristãos, responsável pela capacitação profissional das pessoas carentes em Pouso Alegre, pois “responhia aos sentimentos morais e religiosos da época e, depois, às necessidades “nacionais” da indústria nascente”. (CIAVATTA, 2009, p. 175)

A Escola Profissional Delfim Moreira, simbolizou para época um “progresso” para a história de Pouso Alegre:

19 de março é o dia de São José, considerado o santo padroeiro dos trabalhadores e da família. “Curiosamente” objetivo da Escola Profissional estava na formação de trabalhadores para os ofícios manuais de meninos pobres e órfãos, com uma faixa etária de 10 a 17 anos. Em seu currículo oferecia as seguintes oficinas manuais: sapataria, carpintaria, marcenaria, tipografia, artes e uma seção agrícola, de forma geral, estava inserida na proposta de industrialização e urbanização do país. (BALBINO, 2020, p. 71)

Na fotografia abaixo, demonstram a sua “dedicação”, com os meninos pobres e órfãos, dando-lhe o uma capacitação profissional, através das suas oficinas e uma educação primária, pautada nos valores cristãos.

FIGURA 2 | ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA, CURSO DE ESCULTURA DATADA EM 1935



Fonte: Acervo do Museu Municipal Tuany Toledo de Pouso Alegre.

Essas oficinas estabeleciam, claramente uma “base de toda divisão do trabalho desenvolvida e mediada pela troca de mercadorias é a separação entre cidade e campo” (MARX, 2013, p. 426). A separação do campo e da cidade podem ser observadas nas oficinas da Escola Profissional, que possuem as seguintes: tipografia, sapataria, carpintaria, marcenaria, oficinas de artes e uma seção agrícola, pois “a educação dos operários desde a infância reflete a intenção disciplinadora de formar “cidadãos” adaptados que internalizem a ética puritana do trabalho comportando-se de modo a não ameaçar a ordem social” (RAGO, 1997, p. 120). Formar bons cidadãos era a lógica das oficinas nessas instituições.

O jornal *Gazeta de Pouso Alegre* trouxe a seguinte matéria: “A Escola profissional, oficina onde se fazem cidadãos, aptos em futuro a serem úteis à sociedade, e, ao progresso de nossa pátria, é também para bem alto render agradecimento ao Sr. Bispo D. Octavio” (Jornal *Gazeta de Pouso Alegre*, Anno IV, 10 de Agosto de 1919, no. 100, p. 2). A notícia reforça e enaltece o Bispo D. Octávio Chagas de Miranda que foi fundamental no desenvolvimento da Escola Profissional Delfim Moreira, considerada como essencial para a efetivação do “progresso”.

Durante o processo de organização e manutenção da Escola Profissional, é notório a presença das elites eclesiais e políticas em torno desse projeto educacional. A instalação da escola se dá através de uma doação do senador Eduardo Amaral, do Partido Republicano Mineiro, sendo noticiada pelo jornal *Gazeta de Pouso Alegre*.

O Sr. Senador Eduardo Amaral n'um nobre impulso que muito honra a magnanimidade do seu bem formado coração, acaba de fazer donativo á Escola Profissional ‘Delfim Moreira’ da chácara e prédio onde se vae installar esse novel [sic] e útil estabelecimento de ensino, para os que adquire há dias aquella propriedade (Jornal *Gazeta de Pouso Alegre*, Anno II, 7 de Outubro de 1917, no. 18, p. 2).

O feito do senador, personificam as ações institucionais que resultaram na construção das instituições educacionais, no entanto, o próprio nome da Escola Profissional é uma evidência dessas relações, entre Estado e a Igreja Católica.

No dia 4 de agosto de 1919, com a presença do Exmo. Sr. Dom Joaquim Mamede da Silva Leite, do Revmo. Sr. Bispo Diocesano, Dom Otávio Chagas de Miranda, do Senador Eduardo Amaral e demais

autoridades, foi inaugurado solenemente o novo edifício da Escola Profissional a que, por decisão do Bispo, foi dado o nome de Delfim Moreira, então Presidente da República (TOLEDO, 1997, p. 79) (grifo nosso).

Nas décadas seguintes, a Escola Profissional Delfim Moreira se manteve atuante no seu objetivo de formar trabalhadores especializados, mas como também de propiciar uma educação religiosa para esses meninos.

“O dia 19 do corrente, consagrado ao grande Santo protector dos operários, foi de grata alegrias para este estabelecimento profissional de educação” (Jornal *Semana Religiosa*, Anno V, Pouso Alegre (Minas), 24 de Março de 1921, no. 229, p. 1), na concepção cristã este dia é marcado pela comemoração do dia de São José, considerado o santo do protetor da família, do trabalhador e do operário. Este dia foi comemorado na Escola Profissional Delfim Moreira, que além de profissionalizar os meninos pobres e órfãos, também fornecia uma educação religiosa.

Em 1947, a Escola Profissional propriedade da Diocese passou a ser administrada pela “Congregação dos Filhos de Maria Imaculada ou Irmãos Pavonianos”. (BALBINO, 2020, p. 100).

A fundação do Orfanato Nossa Senhora de Lourdes ocorreu em 1920 e possui como seu objetivo, o “ensino primário e formação para as atividades domésticas” (Ibidem, p. 103), além do acolhimento das meninas órfãs da cidade.

Segundo Gouvêa (1998, p. 185):

Em 3 de junho de 1920 foram inaugurados o Orfanato N.S. de Lourdes para meninas e uma capela, anexos ao Hospital São Vicente de Paulo, na Rua Adolfo Olinho, por iniciativa e pelo esforço da Irmã André, Superiora do Hospital, o qual funcionou precariamente até 1931, quando então foi demolido. Em substituição, dom Octavio fez erguer no local um novo edifício de dois andares, construído pela Associação de Caridade São Vicente de Paulo, da qual era presidente, **para acolher as meninas órfãs da cidade**. Orfanato, ao qual foi dado o nome de Nossa Senhora de Lourdes, passou então a **abrigar 30 órfãs, onde recebiam ensino primário e trabalhos domésticos** (grifos nossos).

A lógica do Orfanato poder ser entendida, após a fundação da Escola Doméstica Santa Terezinha em 1929, “começou a funcionar em Pouso Alegre a Escola Doméstica Santa

Terezinha, propriedade da Diocese, destinada ao ensino de misteres e prendas domésticas às mocinhas pobres” (Ibidem, p. 184). Ambas instituições atendiam um público específico, ou seja, as mulheres das classes populares, percebe-se um projeto claro das elites pouso-alegrenses em relação a educação feminina.

“Na Escola Domestica Sta. Terezinha, ótimo educandário que tantos e tão abnegados serviços presta á nossa cidade, realizou-se, a 29 do mez p. p., ás 14 hs., a entrega dos diplomas ás alunas que terminaram o curso” (Jornal A Razão, Pouso Alegre, Ano I, 3 de Dezembro de 1936, nº. 33, p. 2). Compreendemos a visão do jornal *A Razão*, sua estratégia é de engrandecer o papel da instituição, pois era responsável pela formação das moças pobres e órfãs em Pouso Alegre. A inserção produtiva das mulheres no mundo do trabalho também teve algo relacionado com a reprodução de filhos saudáveis e obedientes. Na qual a Escola Doméstica Santa Terezinha e o Orfanato Nossa Senhora de Lourdes buscavam ensinar para essas jovens, como serem boas mães e boas esposas. (BALBINO, 2020)

Ao atender o gênero feminino das classes desfavorecidas, a Escola Doméstica Santa Terezinha e o Orfanato Nossa Senhora de Lourdes reproduzem em sua essência o *modus operandis* na sua estrutura pedagógica e formativa. O papel das mulheres na industrialização estava sobretudo na estruturação da família, pois o “[...] trabalho doméstico separado da produção de mercadorias, divisão sexual do trabalho doméstico e familiar é notável”. (HIRATA, 2002, p. 285)

Considerações finais

A pesquisa apresentada buscou tratar as ações do poder público e da Igreja Católica, na fundação, organização e manutenção das instituições de caridade e educacionais na primeira metade do século XX, na sociedade pouso-alegrense. Tendo como a sua principal preocupação as crianças das classes populares e a sua educação profissional e doméstica.

Podemos concluir, que o projeto educacional estava colocado como uns dos mais importantes, apesar que as instituições de caridade possuíam apelo popular. Ambas instituições possuíam o mesmo objetivo, de controlar as massas populares e promover as diretrizes da industrialização pouso-alegrense. “O sentimento da família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça surgem, portanto como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade” (ARIÊS, 1986, p. 279), são essas relações presentes em Pouso Alegre.

Referências

ARIÊS, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição; Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BALBINO, G. S. **A Igreja Católica e o Estado na educação profissional em Pouso Alegre – MG (1917-1947)**. Campinas: Editora Unicamp: SP, 2020.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Editora Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: O Processo de Produção do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PAULA, F. Concepções de Atendimento à Criança Pequena: Caridade, Filantropia, Assistência e Educação Infantil. **Estudos em Educação**, Vol. 6, nº 11, 2º sem. 2005 p. p. 235-250.

PINTO, A. P. M. Assistência, Saúde e Sociedade na Zona da Mata mineira (1895-1939). **Anais do XVI Encontro Regional de Histó-**

ria da ANPUH-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014.

RAGO, M. **Do Cabaré Ao Lar: A Utopia da Cidade Disciplinar Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

Fontes

Figura 1 – Hospital de São Vicente de Paula – Pouso Alegre – 1918

Figura 2 – Escola Profissional Delfim Moreira, curso de Escultura datada em 1935.

GOUVÊA, O. M. **A História de Pouso Alegre**. Borda da Mata – MG: Art's Gráficas e Editora Imagem, 1998.

Jornal A Razão, Pouso Alegre, Ano I, 3 de Dezembro de 1936, nº 33.

Jornal Correio Sul Mineiro, Pouso Alegre, Sábado 10 de Dezembro de 1905, Anno II, no. 56.

Jornal Correio Sul Mineiro, Pouso Alegre, Sábado 18 de Dezembro de 1905, Anno II, no: 57.

Jornal Gazeta de Pouso Alegre, Anno II, 7 de Outubro de 1917, no. 18.

TOLEDO, A. A. de O. **Uma História Que Já Vai Longe**. Niterói, Gráfica Falcão, 1997.

POLÍTICAS SOCIAIS FRENTE ÀS INFÂNCIAS “DESVALIDAS” DA REGIÃO CARBONÍFERA CATARINENSE (1930-1960)¹³⁷

Patrick Dutra¹³⁸
Ismael Gonçalves Alves¹³⁹

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar e inventariar as principais políticas sociais destinadas às infâncias consideradas “desvalidas” das camadas populares na região Sul Catarinense entre as décadas de 1930 à 1960. Neste período diversos segmentos sociais – Estado, entidades filantrópicas, empresariado local – passaram a se organizar com o intuito de criar uma rede de proteção materno-infantil a fim de enfrentar os problemas sociais e médico-sanitários desencadeados pela acelerada industrialização e urbanização da região. Nossa metodologia se constitui em pesquisas bibliográficas e documentais realizadas no acervo Memória e Cultura do Carvão (MCC) salvaguardado pelo Centro de Documentação e Memória (CEDOC) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). As principais fontes elencadas para este trabalho foram o relatório do médico sanitário Francisco de Paula Boa Nova Junior, enviado a Criciúma pelo Departamento Nacional de Produção Mineral e o Álbum Relatório das Pequenas Irmãs da Divina Providência, congregação religiosa contratada pelo SESI para atuarem nas vilas operárias da região. Como resultados parciais é possível destacar que as crianças das famílias operárias após

¹³⁷ Este trabalho foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Chamada Universal MCTIC/CNPq n. 28/2018 e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

¹³⁸ Graduando do curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

¹³⁹ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

um longo período de descaso tornaram-se alvo de uma série de políticas assistenciais que visavam garantir o seu desenvolvimento até a fase adulta, quando se tornavam operários. Para as autoridades o abandono e o elevado número de mortalidade se tornaram um perigo social que futuramente impactaria na formação moral dos futuros operários da indústria carvoeira, que se tornava a cada ano mais importante como matriz energética para o desenvolvimento seguro da indústria nacional.

Palavras-chave: Políticas Sociais. Infâncias. Maternidade. Discursos Médicos. Região Carbonífera de Santa Catarina/Brasil.

Introdução

A partir da década de 1930, o governo brasileiro, buscando minorar as pressões sofridas por membros das mais diversas classes sociais, como empresários, médico e filantropos, e se equiparar as potências mundiais desenvolvidas, passou a se posicionar frente às questões de assistência social, elegendo como principais sujeitos a serem protegidos as mães e as crianças. Neste período, a Região Carbonífera Catarinense, adentrou na economia nacional a partir de seu desenvolvimento industrial carvoeiro, impulsionado especialmente pela Segunda Grande Guerra (ALVES, 2014). As cidades de Criciúma, Lauro Müller e Tubarão destacaram-se na participação deste avanço econômico, mas também sofreram consequências decorrentes da mineração, especialmente na infraestrutura, saúde e educação.

Segundo a historiadora Marli de Oliveira Costa (1999) o avanço das atividades mineradoras precisou do deslocamento de uma grande quantidade de trabalhadores das mais diversas regiões do estado de Santa Catarina, que trouxeram consigo hábitos e costumes de uma realidade rural. Para abrigar os trabalhadores e suas famílias, as empresas mineradoras se utilizaram de um artifício muito comum em outros centros industriais: as Vilas Operárias.

Construídos de maneira rudimentar, sem observar as mínimas normas de higiene sanitária necessárias à vida humana, estes locais de habitação rapidamente foram levados à estafa, tornando-se um problema médico-sanitário de difícil solução, tanto para as autoridades estatais quanto para as próprias carboníferas que os implantaram. Foi a partir deste quadro que autoridades locais – empresários, médicos, filantropos – idealizaram uma série de políticas sanitárias de caráter público-privado que

buscaram intervir nas Vilas Operárias e, conseqüentemente, nas famílias mineiras.

As décadas de 1930 a 1960 remontam a um processo de desenvolvimento de uma série de políticas sociais voltadas às mulheres e às crianças desta região. Nosso trabalho tem como objetivo pesquisar e analisar as principais políticas sociais desenvolvidas neste período através da participação de diversos segmentos sociais – Estado, entidades filantrópicas, empresariado local.

Metodologia

Esta pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, na medida em que buscou analisar as principais políticas sociais destinadas às infâncias consideradas “desvalidas” das camadas populares na região Sul Catarinense, estudando o contexto no qual estas estavam inseridas e se desenvolveram. Para compreender este contexto, buscamos trabalhar com a análise das fontes documentais dos diversos agentes sociais que ocuparam os espaços assistenciais regionais. O acesso a estes documentos foi possível a partir das pesquisas bibliográficas e documentais realizadas no acervo Memória e Cultura do Carvão (MCC) salvaguardado pelo Centro de Documentação e Memória (CEDOC) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Esta fase do trabalho foi realizada e concluída durante o ano de 2019, permitindo a catalogação dos documentos utilizados nesta pesquisa como fontes.

As principais fontes elencadas para este trabalho foram o relatório do médico sanitário Francisco de Paula Boa Nova Junior, enviado a Criciúma pelo Departamento Nacional de Produção Mineral, o Álbum Relatório das Pequenas Irmãs da Divina Providência, congregação religiosa contratada pelo SESI para atuarem nas vilas operárias da região, projetos de lei da década de 1950 voltados ao carvão nacional e o relatório final da CPI do Carvão.

Entendemos que os documentos não transmitem por si uma verdade, pois os mesmos são construídos para atender determinadas finalidades históricas, bem como aos interesses de determinados grupos. Nesta perspectiva, cabe ao historiador constituir um diálogo entre múltiplas fontes a fim de que elas estabeleçam entre si uma relação complementaridade e permitam uma análise ampla do objeto da pesquisa e sua relação com o contexto no qual está inserida, possibilitando que esta análise se dê a partir de problemas históricos reais. Por se tratar de uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e documental, a constituição de um referencial bi-

bliográfico foi outro importante ponto da nossa pesquisa, envolvendo o estudo de um amplo conjunto historiográfico sobre a Região Carbonífera Catarinense neste recorte temporal.

Fundamentação teórica

O conceito de infância no ocidente vem sendo construído desde o século XVII, período em que grandes filósofos passaram a se debruçar sobre o tema da educação e repudiar os severos castigos físicos comumente aplicados nesta fase da vida. A partir do século XIX esses pensamentos passaram a ser apropriados pelos espaços educacionais e pelos pais, que começaram a olhar os pequenos com mais afetividade, na medida em que as crianças passavam a ser entendidas como futuro da nação. A historiadora Ana Paula Vossne Martins (2008) destaca que é nesta fase que a família e a criança passam a ser vistos como agentes políticos, promessas do futuro da nação e da raça. Neste contexto ideológico, os médicos e as organizações femininas passaram a defender maior atuação do estado no tocante à proteção social das famílias, espaço que até este momento, era ocupado em sua maior parte, pela caridade e beneficência prestadas por entidades religiosas e sustentadas pelas ações filantrópicas. Com a maior participação estatal, os médicos puericultores e higienistas passam a idealizar um modelo protecional focando nas mulheres mães como principais responsáveis por uma criação saudável de seus filhos, principais aliadas dos médicos, na medida em que seriam orientadas por estes especialistas, detentores de um verdadeiro conhecimento capaz de orientar o Estado frente às políticas de saúde e bem-estar a serem adotadas.

Foucault (2010) escreve que para a medicina sanitaria, a família deixa de ser apenas uma teia de relações de parentesco, para tornar-se um meio físico denso que continuamente envolvia, mantinha e favorecia o corpo da criança em sua totalidade. Segundo este filósofo, esta realidade se torna necessária na medida em que a população passou a ser vista como a maior medida de riqueza das nações modernas e as crianças passaram a receber mais importância dentro das sociedades. A partir deste entendimento, sua moral e saúde viraram alvo de ações dos governos, que apoiados pela corporação médica, deram início a uma série de legislações visando proteger esta fase da vida, idealizando um modelo de infância a ser desenvolvido.

Segundo o historiador Ismael Gonçalves Alves (2012) na realidade brasileira, essa preocupação assistencial por parte do governo estatal teve início após décadas de lutas políticas de homens e mulheres de distintos grupos

sociais. Ações de fato efetivas como legislações regulamentadoras e investimentos financeiros condizentes aos problemas enfrentados passaram a ser visíveis após a década de 1940, quando o governo de Getúlio Vargas instituiu políticas sociais destinadas às classes trabalhadoras, visando atender as reivindicações sociais ao mesmo tempo em que buscava aumentar sua popularidade. Estas políticas sociais possuíam um cunho patriarcal com fundamentação na família como base da nação, sendo a figura do homem provedor exaltada, ao passo que as mulheres seriam transformadas em apêndices de seus maridos.

Apoiado pelos médicos especialistas, o estado buscou transformar as mães em principais aliadas deste projeto de nação, cabendo a elas a responsabilidade de seguir os ensinamentos dos médicos para a construção de uma infância saudável conduzida dentro da moral católica, imprescindível para o projeto futuro de nação industrializada e poderosa. Estas políticas não foram capazes de alcançar as mulheres de todas as camadas sociais, sendo que muitas ficaram à mercê das formas de assistência conduzidas pelas entidades de caridade, benemerência e filantropia, entidades que ocupavam os espaços deixados pelo Estado. (MARTINS, 2008)

Esta série de legislações conduzidas pela corporação médica faz parte de uma mudança secular na arte de governar, onde frente a necessidades governamentais mais complexas, o estado desenvolve um biopoder, definido por Foucault (2010) como uma tecnologia massificante e de controle populacional possibilitada pela união entre medicina e estado, que garantiu aos governantes o poder de controlar a vida e a morte de seus governados, buscando prolongar ao máximo a utilidade dos sujeitos, prolongando sua vida em favor do capital.

Nosso trabalho se propõe a analisar esta rede assistencial formada na Região Carbonífera Catarinense a partir da década de 1930 e as principais políticas sociais produzidas por estes agentes para enfrentar os problemas do abandono destas mulheres, a mortalidade infantil e principalmente a infância desvalida até a década de 1960, quando o modelo assistencial existente na Região Carbonífera Catarinense passa por mudanças e recebe maior financiamento frente a crescente população e organização operária e industrial.

Resultados e discussões

A partir do final da década de 1930, o Estado brasileiro passou a dar maior atenção às questões de assistência social, elegendo como principais sujeitos a serem protegidos as

mães e as crianças. Para atingir seus objetivos de alinhar o Brasil às potências desenvolvidas e industrializadas, assim como minorar as pressões que vinha sofrendo de membros das mais diversas classes sociais, o governo de Getúlio Vargas passou a se posicionar de maneira clara sobre quais seriam as políticas sociais destinadas à proteção à infância e à maternidade em todo país. Tais políticas possuíam o objetivo de normatizar os grupos familiares a partir da assistência prestada diretamente aos homens devidamente inseridos no mercado de trabalho, entendidos como provedores de suas famílias e esposas, que se dedicariam exclusivamente aos cuidados do marido e filhos, segundo os preceitos médicos do período.

Para a historiadora Ana Paula Vosne Martins (2008) a assistência materno infantil deste período está fundamentada nas ações de médicos puericultores e higienistas que inseridos em altos cargos estatais e assumindo um compromisso com o desenvolvimento nacional, difundiam seus conhecimentos com o objetivo de educar as mães e qualificá-las para uma gestação e maternidade saudável. Esta normatização da maternidade e idealização de uma infância ideal através da reeducação das mulheres por médicos foi definida pela autora como pedagogia materna.

[...] os especialistas construíram não só o saber puericultor, mas estabeleceram as bases para a educação das mães ao afirmar que elas nada ou pouco sabiam a respeito dos seus filhos e de como criá-los, desqualificando qualquer saber que não fosse o médico. (MARTINS, 2008, p. 137)

Nesta perspectiva, segundo o historiador Ismael Gonçalves Alves (2017) as décadas de 1930 e 1940 marcam uma mudança de pensamento quanto as crianças e as mães brasileiras. Buscando o desenvolvimento nacional, o governo de Getúlio Vargas passa a entender esta parcela da população como futuro do país, desencadeando-se a partir deste ideal um esforço para proteger as mães e as crianças desde os níveis federais até os locais. Segundo Alves (2017, p.124) “A preocupação com a criança e a mãe, particularmente com a mortalidade infantil, o menor abandonado, a delinquência, a desnutrição, a mortalidade materna e a gestação saudável, foram o principal tema que pautou o sistema assistencial brasileiro”.

Foi partindo destas preocupações e novas sensibilidades nacionais que os médicos que atuavam na Região Carbonífera Catarinense passaram a denunciar a calamitosa situação em que estavam inseridos os mineiros e suas famílias. A cidade de Criciúma, principal polo extrator do carvão catarinense, era lembrada nacionalmente por dois elementos, segundo o médico Manif Zacharias (1957 p.01) “a terra, por suas particularidades: uma, o carvão, expressão de sua riqueza no subsolo; outra a elevada mortalidade infantil, traduzindo a miséria de seu povo”.

A situação calamitosa em que a Região Carbonífera Catarinense estava inserida neste período está atrelada ao seu processo de industrialização acelerado, datado das primeiras décadas do século XX e impulsionado pelo advento das duas grandes guerras mundiais. Neste período, o mercado internacional se encontrava desarticulado, forçando as crescentes indústrias brasileiras e o governo federal a se voltarem ao Estado catarinense para garantir o contínuo fornecimento do carvão mineral.

Segundo a historiadora Marli de Oliveira Costa (1999), para conseguir manter suas operações na região, as carboníferas passaram a atrair uma imensa quantidade de pessoas que na busca de melhores condições de trabalho, deixavam seus lares, principalmente na região litorânea onde dedicavam-se à agricultura e à pesca, para rumarem a Criciúma, visando uma vida melhor para si e seus familiares. É importante destacar que os hábitos trazidos por essa população foram os principais focos das ações dos médicos sanitaristas no século XX, que apoiados por órgãos governamentais, buscaram modificar os valores e práticas destas pessoas, lhes ensinando valores e normas familiares burguesas. (RABELO, 2007)

Para abrigar os trabalhadores e suas famílias, as indústrias mineradoras construíram uma série de vilas operárias. Com algumas poucas exceções, as vilas operárias da Região Carbonífera Catarinense foram construídas em torno das indústrias, nas periferias da cidade e nas imediações dos poços das minas, sob o solo piritoso, desprovidas de saneamento básico, água tratada ou qualquer infraestrutura mínima. Estas condições podem ser percebidas no relatório final da CPI do Carvão¹⁴⁰, instaurada para investigar as condições de trabalho e vida dos mineiros e suas famílias, e concluído em 1959

¹⁴⁰ A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI do Carvão), foi instaurada em 1957 com a finalidade examinar as condições de vida e trabalho dos mineiros catarinenses, a fim de propor mudanças e maior fiscalização sobre as operações envolvendo a extração do minério.

[...] é seguinte o aspecto das habitações: construída de madeira, sujas, mal conservadas e cheias de frinchas por onde os ventos reinantes rodopiam e pelas quais podemos divisar o interior [...] se no verão tais casas têm condições de habitabilidade, como suportá-las assim esburacadas no rigoroso inverno de Santa Catarina quando muitas vezes é mister aquecimento artificial? Não possuem serviços sanitários, água encanada e esgoto. [...] Só o fato de as casas não possuírem água e esgoto, marca o grau de pauperismo desses operários sujeitos eles e suas famílias, em falta de água potável e esgoto, [...] desenterias, tifo e verminoses [sic]. (Diários do Congresso Nacional, 1959, p. 946)

Anos de abandono e negligência desta população por parte das autoridades que legalmente deveriam ser responsáveis por lhes prestar assistência, somadas as precárias condições de salubridade das habitações dos mineiros, levaram a uma situação sócio-sanitária de difícil solução, marcada por um elevado coeficiente de mortalidade infantil que passou a ganhar destaque no cenário nacional. Nas palavras do médico Francisco de Paula Boa Nova Junior, funcionário do DNPM enviado a sua autarquia de Criciúma em 1944 para exercer os trabalhos de cunho sanitário do departamento visando proporcionar à melhoria da qualidade de vida dos mineiros:

A mortalidade [...] despertou nossa atenção em 1944, quando chegamos a Criciúma, pelo elevado número de enterros de crianças que eram vistos diariamente pelas ruas da cidade (8 a 10, em média). Buscamos inicialmente as principais causas deste elevado e encontrá-mo-las [...] nas doenças gastro intestinais [...] doenças do aparelho respiratório [...] doenças infecto-contagiosas em geral, e, principalmente subnutrição! É sumamente desagradável e doloroso relatarmos aqui que muitas criancinhas em Criciúma, pereciam em grande número [...] em virtude, principalmente do des-caso de seus próprios pais, da ignorância de suas mães, que sob a infundada alegação de que <<seu leite era fraco>> desmamavam-nas logo as primeiras semanas de vida, substituindo o preciosíssimo leite materno pelo pirão de farinha de mandioca, feito simplismente com água [sic]. (BOA NOVA JUNIOR, 1953, p. 22)

Após apontar as mães como principais culpadas pela morte de seus filhos, que teriam sido causadas pelas péssimas condições de vida das crianças, consequência das tradicionais práticas de cuidados com a infância, as ações do referido médico para enfrentar este quadro foi buscar reeducar as mães segundo seus preceitos. “[...] empreendemos uma árdua tarefa de educar as mães, de orientá-las e aconselhá-las no sentido de mostrar-lhes o caminho certo que deveriam seguir [...]”. (BOA NOVA JUNIOR, 1953, p. 23)

Ciente das limitações da estrutura assistencial existente no Brasil neste período, principalmente nas cidades afastadas das capitais, exemplo de Criciúma, Boa Nova Júnior (1953, p.27) elaborou um “plano de proteção à infância” de fácil realização, que deveria ser executado pelas “autoridades federais, estaduais e municipais em parceria com os mineiros de Criciúma, a fim de que se reduza, nesta cidade [...] o elevado índice de mortalidade infantil [sic][...]”. Dentre as principais medidas apontadas pelo médico, destacamos: Ampliação e instalação de postos de puericultura; construção de uma ala infantil no hospital S. José, em Criciúma; Ampliação do posto de abastecimento do SESI local.

O médico Boa Nova Junior foi um dos agentes assistenciais que atuou na cidade de Criciúma a partir de um complexo assistencial erigido na Região Carbonífera Catarinense com a participação de autoridades locais – empresários, médicos, filantropos – que idealizaram uma série de políticas sanitárias de caráter público-privado buscando intervir nas Vilas Operárias e, conseqüentemente, nas famílias mineiras.

Para superar as atitudes de resistência desencadeada pelos trabalhadores e suas famílias e adentrar seu cotidiano, as autoridades passaram a idealizar acordos com congregações religiosas, visto os bons resultados alcançados em outras vilas operárias por estas congregações e os pequenos investimentos financeiros que seriam necessários para esta parceria.

Segundo a historiadora Giani Rabelo (2007) as religiosas passaram a atuar dentro das vilas operárias e prestar assistência às famílias operárias, focando na educação das mães e no cuidado com a formação moral das crianças, de modo que os trabalhadores seriam beneficiados através de suas famílias, tornando-se mais produtivos e ajustados à vida social e ao mundo do trabalho. Para exercer esta atuação, as religiosas passaram por formações proporcionadas pelo serviço social do SESI, que as treinava visando que repetissem estes ensinamen-

tos para as mulheres e proporcionassem desta forma uma reeducação das famílias.

Para analisar políticas sociais destinadas às infâncias desenvolvidas pelas congregações religiosas, faremos a análise do Álbum Relatório das Pequenas Irmãs da Divina Providência, congregação religiosa que atuou dentro da Vila Operária Próspera em parceria com o SESI. Segundo o documento, as religiosas realizavam visitas domiciliares periódicas sob os preceitos do higienismo e da puericultura. Além das visitas, cursos populares eram oferecidos na tentativa de minorar os principais problemas presentes no cotidiano das famílias, que no geral eram causados pela sua condição de pobreza. Dentre os cursos populares que as religiosas ofereciam, o Álbum/Relatório destaca: Enfermagem Caseira, Enfermagem a Domicílio, Arte Culinária e Serviço Prático de Costura.

A fim de qualificá-las para uma gerência ideal do lar, esperava-se que fossem capazes de prover o ambiente e alimentação adequados para a boa produção de seus maridos nas minas, bem como um crescimento saudável para seus filhos, futuros trabalhadores. Este programa buscava instrumentalizar as mulheres para orientá-las e circunscrevê-las na esfera do lar, em conformidade com as normas de gênero requeridas para a docilização dos empregados das empresas carboníferas. Para chegar às infâncias, as religiosas buscaram atuar na reeducação das mães e prepará-las de acordo com os ideais propostos pelos médicos especialistas, que buscam transformá-las em suas aliadas contra a mortalidade infantil.

Um outro ponto que causou preocupação às Pequenas Irmãs da Divina Providência, eram as crianças das famílias operárias que passavam seus dias fora de casa. Segundo relatado pelas irmãs em seu Álbum/relatório (1955-1957, p.22):

Aos primeiros dias de nossa chegada à Próspera, veio visitar-nos tomados de curiosidade, uma turma de mais ou menos 50 meninos, sujos e maltrapilhos. Em conversa animada, contaram-nos as suas “façanhas”, com toda desenvoltura, empregando uma linguagem baixa, deixando-nos entrever o estado deprimente de suas pequenas almas. Formou-se uma seqüência de denúncias: — “Sabe, Irmã, o Fulano rouba tanto peixe no caminho!...” — “E você, rouba dinheiro de seu pai para comprar cachaça!” — “Isto não sou eu sozinho, o fulano e o sicrano também fazem.” — “É mentira Irmã, eu só

roubei torradinha lá na praça e laranja cravo numa carroça!” E os despropósitos continuavam [...]. Na tarde seguinte, a visita se repetiu com maior número de crianças e o assunto ventilado ainda foi o mesmo, intercalado somente com alguns conselhos e orientações nossas, cuidadosamente dosados, para não tolher a encantadora espontaneidade dos meninos. Os encontros se repetiam diariamente e ao cabo de dois meses estava firmada uma sólida amizade entre os 50 moleques [...]. Nossa casa era vista por eles como um parque infantil. Chegavam a qualquer hora, trepavam nas árvores, jogavam bola etc. Iniciamos então o movimento de futebol. Foi um alvoroço! Todos queriam jogar e para satisfazê-los criamos vários times [...]. Mais tarde, se fez necessário arranjar um técnico, o que foi possível com uma cooperação de um operário [...] Salientamos o trabalho dos técnicos, que desenvolveram nas crianças o espírito de ética esportiva. Atualmente os meninos têm outro modo de viver. São amigos, desempenham, com espírito de cooperação, os cargos que a eles confiamos [sic].

É possível perceber que a preocupação das religiosas estava voltada a uma educação moral das crianças. Para enfrentar este problema de forma sutil, as irmãs passaram a organizar momentos de recreação a partir de brincadeiras, cursos, campeonatos, formação de bandas musicais e de coral e, até mesmo, passeios de *Jeep*. O intuito das religiosas era de ocupar o tempo das crianças com atividades que ajudassem a desenvolver nelas um espírito ético e de companheirismo, baseado na honestidade e no esforço. Ao ocupar o tempo das crianças com atividades recreativas, as religiosas praticavam uma imposição dos valores necessários à formação dos futuros cidadãos e operários. (RABELO, 2007)

As práticas das religiosas estavam baseadas em perceptíveis normas de gênero, na medida em que as atividades eram divididas de acordo com o sexo das crianças. Enquanto os meninos desenvolviam atividades físicas, campeonatos e brincadeiras voltadas à convivência social nos espaços públicos, para as meninas as atividades eram voltadas ao espaço privado do lar, como os trabalhos manuais. Um exemplo desta distinção de gênero foi a formação do grupo das violetas, que reunia meninas entre 8 e 11 anos. Segundo o registrado no Álbum/relatório (1955-1957, p.22), o curso era voltado a atividades de confecção e costura:

Os primeiros que ensinamos foram: ponto de haste, de margarida, sococó, ponto cruz, meio ponto e caseado. No decorrer da reunião, as meninas conversam alegremente, contam histórias e por último rezam o terço. Para “tirar o terço” fazemos um sorteio uma vez que tôdas o querem tirar e fazem para isso uma grande torcida [sic].

É importante destacar que as atividades desta congregação religiosa estiveram limitadas à vila operária próspera, até a década de 1960, quando passaram a atuar em parceria com a Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SATC), fundada um ano antes. Nesta perspectiva, a situação de abandono infantil na Região Carbonífera continuava existindo fora da vila operária e contribuindo para as angústias presentes nos habitantes da industrializada Criciúma. Notícias alarmantes sobre esta situação circulavam os jornais da cidade:

O aumento espantoso da criminalidade infantil, e o número incalculável e alarmante de menores abandonados, social e economicamente desajustados sem nenhuma [...] assistência [...] constituem, hoje, um dos problemas a exigir imediata solução, em face à gravidade e perigo que oferecem [...] Serão eles os homens de amanhã [...] cuja vida miserável e as precaríssimas condições sociais e econômicas [...], poderão oferecer dificuldades inquietantes à harmonia e à ordem social [sic]. (TRIBUNA CRICIUMENSE, 1955, p. 07)

Foucault (2010) destaca que o Biopoder se constitui a partir de uma tecnologia massificante e de controle populacional que busca prolongar ao máximo a utilidade dos sujeitos em favor do capital. Dentro desta perspectiva, o Estado passa a agir nas minúcias e nos eventos aleatórios que colocam em risco a população ou seu projeto para ela. Longe do alcance das entidades disciplinares tradicionais do Estado e sem uma formação moral familiar, estas crianças representavam um perigo para a sociedade de controle do amanhã. Visando enfrentar esta situação

[...] foi criada em Criciúma a Sociedade Criciumense de Assistência aos Necessitados (SCAN), fundada em 1949 pelo

Rotary Club local com o objetivo de prestar assistência às crianças pobres do município. Esta entidade tinha como objetivo inicial a construção das chamadas “casas lares”, nas quais cerca de dez crianças seriam entregues a um casal responsável por criá-las, preparando-as para o convívio saudável em sociedade. (ALVES, 2012 p. 242)

O historiador Ismael Gonçalves Alves (2012) destaca que Visando a complexidade desta situação e entendendo que somente as ações filantrópicas não estavam sendo suficientes para solucionar o abandono infantil da importante cidade carbonífera, a Comissão do Plano de Carvão Nacional (CPCAN)¹⁴¹ destina parte das verbas voltadas à assistência social local para a construção do Bairro da Juventude, inaugurado em 1954. Esta entidade foi construída partir das fundações da SCAN e entregue à direção dos Irmãos Rogacionistas do Sagrado Coração de Jesus, visando o objetivo de abrigar os menores abandonados da cidade e fornecer a eles cursos profissionalizantes com o apoio do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

Considerações finais

Este trabalho proporcionou a pesquisa e análise das principais políticas sociais desenvolvidas na Região Carbonífera Catarinense empregadas pelo Estado, entidades filantrópicas, empresariado local e demais segmentos sociais, na formação de uma rede de proteção materno-infantil local que visava a assistência às mães pobres e o combate da mortalidade infantil, considerados graves entraves para o desenvolvimento regional, entre as décadas de 1930 a 1960. Sustentando seus ideais em preceitos médicos que vigoravam como verdades neste período, as autoridades investigaram o cotidiano das famílias operárias da indústria carbonífera e apontaram as mulheres das camadas populares como principais culpadas pelo elevado índice de mortalidade infantil da Região, ao tempo que relativizaram o abandono material destas famílias.

Visando alcançar um ideal de infância saudável, as ações sociais regionais estiveram voltadas à reeducação das famílias operárias, principalmente das mães, acarretando a imposição de um preconceituoso discurso médico que serviu de alibi a um processo minucioso

¹⁴¹ A comissão do Plano de Carvão Nacional foi regulamentada pela Lei nº 3.860, de 24 de dezembro de 1960, com o objetivo de ser responsável pela supervisão do setor industrial carvoeiro.

so de intervenção no cotidiano destas famílias através das visitas e dos cursos oferecidos pela já citada congregação religiosa. Essa intervenção esteve pautada em ideologias de gênero, que buscavam atrelar os cuidados do lar e da família às mulheres.

Para atuar frente às infâncias “desvalidas” que escapavam do controle familiar e das instituições de estado, as entidades filantrópicas e congregações religiosas buscaram ocupá-las com atividades voltadas a sua educação e formação moral, garantindo uma vigilância constante e desencadeando um processo de docilização, necessário para a sua futura atuação nas indústrias nacionais.

Estas políticas sociais possibilitadas frente às parcerias público-privadas que se formaram na Região, foram as bases de um processo de reeducação familiar encabeçada por médicos que atuaram na região e estiveram à frente dos esforços para a formação de um amplo complexo assistencial erigido na Região Carbonífera Catarinense, modelo assistencial Regional que se estendeu por anos.

Referências

ÁLBUM/Relatório das atividades das pequenas Irmãs da Divina Providência. (1955-1957) – SESI – Criciúma/SC. [S. L.: s. n.].

ALVES, I. G. Aproximações e perspectivas: um breve inventário sobre a produção de políticas públicas materno-infantis no sul de Santa Catarina. In: **Revista Opsis**. Vol 12. Goiás: UFG, 2012. p. 226-248.

ALVES, I. G. Infância e morte na região carbonífera: os discursos médicos sanitários sobre a mortalidade infantil no sul de Santa Catarina. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 65, n. 1, p. 119-143, 01 jun. 2017.

BOA NOVA JUNIOR, F. P. **Problemas médico-sanitários da indústria carvoeira**. Ministério da Agricultura: DNPM, 1953.

BRASIL. Anais da Câmara dos Deputados. 31 de janeiro de 1959.

COSTA, M. O. **Artes de Viver: Recriando e reinventando espaços, memórias das famílias operárias mineiras da vila operária próspera, Criciúma (1945/1961)**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

COSTA, R. A ação do poder público e a defesa do menor abandonado. **Tribuna Criciumense**. Criciúma, 07 de novembro de 1955.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MARTINS, A. P. V. “Vamos Criar seu filho”: os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. **Revista História, ciências, saúde**. v. 15, n. 1. Rio de Janeiro, 2008.

RABELO, G. **Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ZACHARIAS, M. Mortalidade infantil em Criciúma. **Tribuna Criciumense**. Criciúma, 20 de maio de 1957. p. 01.

**POLÍTICA ASISTENCIAL
DE MENORES.
PROVINCIA DE BUENOS
AIRES, AÑOS '20¹⁴²**

Yolanda de Paz Trueba¹⁴³

Resumen: Una mayor sensibilidad hacia los problemas que representaban ciertos sectores de la infancia, sumado a una crisis económica que acentuaba desigualdades en el contexto de la Primera Guerra Mundial, repercutieron en una mayor demanda al Estado Argentino para que tomara algunas resoluciones al respecto, tanto de la opinión pública como del arco político.

Si bien en materia de infancia y asistencia social en general las instituciones de índole privada y muchas veces de raigambre católica, siguieron desempeñando roles protagónicos, hacia la década del 20 es posible observar cierta voluntad del Estado provincial por profundizar su intervención sobre ciertos menores de edad a través de la institución analizada. Esta propuesta busca indagar en los factores que habrían influido en esos años '20 para que el Patronato Provincial de Menores, que se había instalado en 1917, se reorganizara buscando además, modernizar sus formas de asistencia de la mano del sistema de granjas familiares.

Palabras clave: Menores, Estado, Patronato.

¹⁴² Esta ponencia es una versión preliminar de un trabajo en progreso.

¹⁴³ Doctora en Historia por la Universidad Nacional del Centro – UNCP.

Política assistencial de menores. Província de Buenos Aires, anos 1920

Resumo: Uma maior sensibilidade para os problemas que representavam certos setores da infância, somados a uma crise econômica que acentuava desigualdades no contexto da Primeira Guerra Mundial, repercutiram em uma maior demanda no Estado Argentino para que fossem tomadas algumas resoluções a respeito, tanto com relação a opinião pública como no âmbito político. Ainda que nas questões relacionadas a infância e assistência social, em geral, as instituições privadas e, muitas vezes, de raízes católicas desempenhassem papéis de protagonistas,

até a década de 1920 é possível observar certa vontade do Estado provincial em aprofundar sua intervenção sobre determinados menores de idade através da instituição analisada. Esta proposta busca investigar os fatores que teriam influenciado nos anos 1920 para que o Patronato Provincial de Menores, instalada em 1917, fosse reorganizada, buscando também modernizar suas formas de atendimento nas mãos do sistema de agricultura familiar.

Palavras-chave: Menores. Estado. Patronato. Buenos Aires.

Introdução

Aun entradas las primeras décadas de siglo XX, un entramado institucional muchas veces privado y de carácter religioso hacía frente a las necesidades crecientes y diversificadas de los niños, niñas y jóvenes de las clases trabajadoras (DE PAZ TRUEBA, 2020a). Recién la década del '30 habría marcado una inflexión en el rol del Estado tanto en la órbita nacional como en diversas provincias en la provisión de bienestar, y especialmente en materia de infancia y maternidad. (COSSE, 2005; ORTIZ BERGIA, 2009; GIMÉNEZ, 2009)

Sin embargo, estas certezas han opacado en cierto modo el abordaje de las políticas estatales sobre la infancia durante los años previos, especialmente fuera de la ciudad de Buenos Aires, desatendiendo la implementación de algunos proyectos como el que encarnó el Patronato Provincial de Menores de la provincia de Buenos Aires. Instituido por ley en 1910, en la práctica implicó una temprana (aunque dificultosa y a veces errática) intervención estatal sobre determinados sectores de menores de edad bonaerenses¹⁴⁴

Pero a pesar de las limitaciones con las que se implementó en 1917, se asume aquí que la provincia de Buenos Aires puso de manifiesto de manera temprana cierta vocación intervencionista en materia de minoridad abandonada, que como buscamos mostrar en las páginas siguientes, avanzó sobre pasos más seguros en la década del 20¹⁴⁵.

La pregunta que guía este trabajo se inspira en pistas que han brindado las investigaciones que abordan las acciones del Estado liberal argentino de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX y los particulares sobre pobres, obreros, prostitutas, enfermos, escolares, huérfanos, mendigos y un variado abanico de otros sujetos sociales (SURIANO, 2000; LVOVICH Y SURIANO, 2006; MOREYRA, 2009; BONAUDO, 2006; ERASO, 2009; DE PAZ TRUEBA, 2010; BILLOROU, 2010; GUY, 2011; PITA, 2012; BRACAMONTE, 2012; REMEDI, 2017, entre otros). También los que sostienen que los años 30 del siglo XX vieron acrecentarse los intentos de regulación estatal de la asistencia, marcando así una

continuidad entre el periodo peronista y las décadas previas (ORTIZ BERGIA, 2009), así como los trabajos preocupados por la infancia que han mostrado las limitaciones de la Ley Agote sancionada en 1919, a la hora de concretar las instituciones que debían llevar adelante la forma de tutela que postulaba (STAGNO, 2010; ZAPIOLA, 2014). Las investigaciones de esta autora han mostrado cómo esta influyó durante los años 20 para introducir cambios en materia de intervención, especialmente en una institución considerada modelo como fue la Colonia Hogar Ricardo Gutiérrez.

Las páginas siguientes, buscan mostrar cómo la provincia de Buenos Aires a través del Patronato Provincial de Menores acompañó ese movimiento de renovación propiciado por la Ley Agote e incluso se anticipó (más allá de sus falencias y dificultades) en términos de prácticas estatales de intervencionismo.

Partiendo desde los orígenes y primeros avances del Patronato previos a los años 20, en las páginas que siguen se muestra de qué modo las críticas a su implementación y sobre todo algunos sucesos particulares incidieron en la toma de medidas para mejorar la vida de los internos y la reorganización de la institución hacia 1923. En síntesis, si bien el Patronato configuró una presencia estatal que se combinó con las obras asistenciales privadas y/o religiosas, a través de la institución analizada buscamos mostrar cómo durante el periodo abordado en este trabajo se profundizó la política de asistencia de gestión estatal sobre ciertos menores de edad.

Orígenes del patronato provincial de menores

Desde las décadas finales del siglo XIX, se hicieron presentes las críticas hacia las maneras de intervenir sobre algunos sectores de la infancia, especialmente los hijos de las clases trabajadoras que ingresaban a tempranas edades al mercado laboral, permanecían escaso tiempo en la escuela (cuando lo hacían) y con suerte crecían con su familia de origen. Las instituciones encargadas de ocuparse de estas situaciones eran generalmente de la ór-

¹⁴⁴ Así se desprende tanto de fuentes oficiales como de medios de prensa utilizados en este trabajo: Diario *El Día* de La Plata, Memorias del Ministerio de Gobierno y Registro Oficial de la Provincia y en menor medida los Diarios de Sesiones de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁴⁵ Cabe aclarar que este intervencionismo de todos modos no dejaba de estar pensado desde una institución que se sumaba a las acciones y al entramado existente (tanto privado como público). La novedad de su modalidad radica en la manera de pensar la tutela desde esa institución y no en un cambio más general. Será recién en 1937 a través de la Ley 4537 que se creó la Dirección General de Protección a la Infancia en la provincia cuando se intentó

bita privada y religiosa que, aunque recibían subsidios del Estado, no estaban dentro de su estructura burocrática. Tempranamente algunas voces criticaron este sistema y empezaron a reclamar una mayor regulación estatal de este entramado institucional que, en la práctica suplía al Estado. Estas preocupaciones, excedían a la Argentina y formaron parte de una matriz de ideas e inquietudes que configuró un movimiento internacional.

La provincia de Buenos Aires, no había permanecido ajena a esas preocupaciones por la infancia y la minoridad, que se habían visto acentuadas desde mediados de la década anterior, cuando una feroz crisis económica había puesto fin a una época de crecimiento y desarrollo sin precedentes. Esto repercutió en una mayor demanda al Estado desde diversos sectores tanto de la opinión pública como del arco político, para que se hiciera cargo del problema que representaba la cuestión de la minoridad vagabunda, mendicante y/o abandonada. Con frecuencia se subrayaba la necesidad de hacer realidad de manera definitiva la Ley de Patronato de 1910 que como señalamos, tempranamente había pensado en una manera estatal de intervención y tutela sobre ciertos sectores de la infancia. (DE PAZ TRUEBA, 2020b)

Los primeros avances en relación al tema se habían dado hacia 1916, durante la segunda gobernación de Ugarte. Fue durante esta gestión que se había reservado una casa ubicada en la calle 6 número 1274 de la ciudad de La Plata para refugio de niños, que se denominó *depósito del patronato* y debía funcionar de manera provisoria hasta tanto se organizara el Instituto definitivo. También en esta etapa se propuso instalar el Patronato en una fracción de tierra fiscal que se destinó para ello y estaba ubicada en la sección Abasto de la ciudad.¹⁴⁶ Más tarde, se tomaron algunas medidas tendientes a mejorar la dinámica interna del

depósito del patronato, a través de su reglamentación.¹⁴⁷ Finalmente, entre 1918 y 1920 se decidió el traslado de los menores varones a un lugar más amplio¹⁴⁸ dejando libre el de la calle 6 para alojamiento de menores mujeres que la ley preveía pero que hasta entonces no se había puesto en práctica y¹⁴⁹, lo más importante, parecía ser que se iba camino de concretar el anhelo del edificio cuando a mediados de 1920, pocos meses antes de renunciar a su cargo, el gobernador Crotto colocó la piedra fundamental del que sería el local definitivo del Patronato de Menores de la provincia¹⁵⁰.

Mientras se aguardaba aquella construcción, la Ley 3293 de 1910 se llevaba a la práctica en un edificio provisoria. La prensa provincial era dura en relación al diagnóstico que hacía de su funcionamiento, ya que según se afirmaba lejos estaba de cumplir con las expectativas que había generado¹⁵¹. Sin embargo, y visto en perspectiva, los años 20 fueron testigos de avances muy significativos.

Tras la renuncia del primer gobernador radical electo en 1920, comenzó a observarse una aceleración en las resoluciones en este sentido: se buscó perfeccionar la puesta en marcha de la sección mujeres del Patronato, una de las últimas medidas tomadas por el mandatario anterior y que fue instalado el 20 de mayo de 1921¹⁵². Así, se destinaron \$6000 para la construcción de baños y obras sanitarias y se pensó en ampliarlo alquilando propiedades linderas. Además, el año 1922, se abrió de manera auspiciosa con un nuevo traslado del internado de varones (que hasta entonces había funcionado en dos ubicaciones diferentes pero siempre en el centro de la ciudad), al edificio ubicado en la zona de Villa Elisa. Este era un lugar más amplio que contaba con tres hectáreas de tierra con frutales y espacio en el que se planeaba criar aves finas, colmenas y gallinero; se instalarían también allí los talle-

¹⁴⁶ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1916, Tomo 1, enero a junio, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1916, p.264 a 266 y Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1917, Tomo 1, enero a junio, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1919, Departamento de Gobierno, Decreto N° 77, 25 de enero de 1917.

¹⁴⁷ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1917, Tomo 2, julio a diciembre, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1919, p. 634 a 640.

¹⁴⁸ El nuevo local estaba ubicado en la calle 14. Memoria presentada a la Honorable Legislatura por el Ministro de Gobierno Dr. José Osvaldo Casas, Mayo de 1924, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1924, p. 513.

¹⁴⁹ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1918, Tomo 1, enero a junio, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1919, p. 819.

¹⁵⁰ *El Día*, "Patronato de menores. Primera piedra del futuro edificio", 21-6-1920.

¹⁵¹ *El Día*, "El Refugio de Menores", 22-8-1919 y "Patronato de Menores. Cumplimiento de la ley de 1910", 13-5-1920, entre otros.

¹⁵² Memoria de 1924, cit., p. 513. Si bien el Patronato fue una obra de entera gestión y sostenimiento estatal, la administración interna de la sección mujeres quedó a cargo de la Congregación de Nuestra Señora de la Misericordia, amalgamando así un modo tradicional de atender a las niñas con uno más vanguardista destinado a varones.

res donde se confeccionarían, entre otros productos, ropas y zapatos¹⁵³. Pero al poco tiempo la decepción volvería a ser la regla.

El traslado encerraba la intención de modificar la dinámica interna de acuerdo a los preceptos de tutela estipulados en la Ley 3293. El alojamiento en un lugar de mayores dimensiones permitiría además de salir del hacinamiento, desarrollar una oferta formativa más completa como la detallada antes.¹⁵⁴ Pero poco tiempo después *El Día* que antes había sido elogioso, sostenía que el lugar del Patronato resultaba insuficiente para la cantidad de niños internados, que pasaban los 100 y estaban en espera de unos 40 chicos más "... de distintos puntos de la provincia."¹⁵⁵ La cuestión del espacio, volvía a ponerse sobre la mesa como un gran problema a resolver, en un contexto de fuerte presión de la demanda para ingresar más menores.

En mayo de 1922, en ocasión de asumir la primera magistratura de la provincia, el Gobernador Cantilo¹⁵⁶ se hizo eco del problema y en su primer mensaje a la Legislatura manifestaba su intención de ponerse a trabajar de inmediato para levantar el edificio definitivo así como a encauzar el existente.

Pocos días después, estas intenciones se transformaron en urgentes, cuando un hecho sucedido en el Patronato, trascendió a los medios dejando más expuestas que nunca las falencias internas y haciendo que las críticas virasen desde la necesidad de contar con un edificio propio (que de todos modos no se abandonó) a la premura de introducir reformas al funcionamiento interno del existente.

Los orígenes de mayores cambios

El 20 de junio de ese año, un menor de nombre José Fontana fue víctima de quemaduras en una mano, por las cuales recibió una serie de curaciones dentro del mismo internado,

practicadas por un celador y un estudiante de medicina de las inmediaciones al que habían recurrido, por no contar el establecimiento con médico propio. En esta oportunidad, la situación tuvo otras consecuencias ya que con el correr de las horas la situación de Fontana no mejoraba y dos días más tarde debió ser trasladado al Hospital de Niños, donde diagnosticaron que "...las lesiones recibidas por el menor son de suma gravedad hasta el punto que posiblemente será indispensable proceder a la amputación de los dedos de la mano izquierda".¹⁵⁷ Pero el desenlace fue aún peor, porque el chico falleció días después.

Este suceso, desencadenó una investigación encargada por el Poder Ejecutivo que no hizo más que oficializar las deficiencias estructurales de la marcha del Patronato que venían siendo denunciadas por la prensa y que iban más allá de una cuestión de carencia de espacio. El hecho y la posterior investigación, hicieron que el foco debiera ponerse en otro lado: la urgencia de tomar medidas para mejorar el funcionamiento y la administración e incluso la alimentación y vestido de los chicos internados.

El informe producto de la investigación revelaba que si bien el local era efectivamente amplio, era inadecuado dado que no se había construido con la finalidad de albergar menores (había sido la sede de un molino harinero). A la cuestión del edificio, se sumaba la de los escasos recursos que se le otorgaban para la manutención de los internos y el poco personal con que contaban para el cuidado e instrucción de una población asilar abultada y en crecimiento¹⁵⁸.

Así, si las preocupaciones por el edificio y la necesidad de disponer de más espacio no desaparecieron, el centro de las mismas se desplazó a otras cuestiones más perentorias: no se podía esperar para que los asilados estuvieran bien alimentados o vestidos, lo que por otro lado nada tenía que ver con la construcción de un nuevo edificio.

¹⁵³ *El Día*, "Patronato de Menores. El local de Villa Elisa", 20-1-1922.

¹⁵⁴ Desde finales del siglo XIX se había extendido la idea de que el taller y los oficios eran herramientas regeneradoras para aquellos menores de edad que habían delinquido y preventiva para los que por su condición de pobreza se consideraban niños /as en peligro. Un amplio espectro de intelectuales, médicos, pedagogos, juristas, etc., entendían al trabajo como agente de moralización en algunos casos, y como regenerador en otros (Stagno, 2008; Sosenski, 2008; Aversa, 2015).

¹⁵⁵ *El Día*, "Patronato de Menores. El local de Villa Elisa carece de lugar suficiente", 26-6-1922.

¹⁵⁶ Recordemos que entre el 24-4-1917 y el 1-5-1918, ya había estado a cargo de la provincia, designado como Interventor Nacional por el presidente Yrigoyen. Fue gobernador electo desde el 1-5-1922 al 1-5-1926.

¹⁵⁷ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1922, Tomo 2, julio a diciembre, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1925, p. 41 a 43.

¹⁵⁸ La cuestión de asignar mayores recursos para poder modificar la dinámica interna había sido señalada por *El Día* en múltiples ocasiones. Ver entre otros "El Patronato de Menores", 19-7-1922, cit.; "La investigación en el Patronato de Menores", 4-8-1922 y "El Patronato de Menores", 10-8-1922.

Desde mediados de 1922, las acciones estatales que hasta entonces habían sido más bien pocas, se vieron incrementadas. En este año, se tomaron una serie de resoluciones que permiten pensar en una intención política más decidida a mejorar la marcha del Patronato que a pesar de todas las dificultades mencionadas, funcionaba en Villa Elisa. Por ello, y en gran parte (aunque no exclusivamente) estimulada por la muerte de un asilado y su repercusión pública, la actividad se reorientó de manera inmediata a mejorar la dinámica interna.

La provisión de alimentos, toallas y ropa de cama, ropa para el personal y elementos de botiquín, que no solo cambiaron en la cantidad sino en la variedad, dan cuenta de esa voluntad reflejada en un gran número de licitaciones que se incrementaron desde mediados de 1922¹⁵⁹. También la sección mujeres del Patronato, de dimensiones más reducidas, recibió nueva atención, al aprobar la designación de más personal y con miras a ampliarlo, se buscó arrendar más propiedades vecinas para poder alojar un mayor número de niñas¹⁶⁰. El refuerzo de la presencia de adultos en cantidad y calidad fue marcado en la sección varones, con el nombramiento de maestras y técnicos para los talleres así como la provisión de elementos y materia prima para su funcionamiento¹⁶¹. También en los meses posteriores mejoraron las instalaciones para estos, ya que “se hizo construir un galpón con divisiones para la instalación de los talleres que se crearon, de zapatería, corte y aparado, carpintería, sastrería y de fabricación de felpudos...”, y se contrataron tres celadores más, un cochero y un sereno. Finalmente, se habían construido baños con divisiones y casilleros e instalado cañerías y un nuevo espacio para comedor, y se contaría con un médico estable en un contexto de aumento de la población asilar¹⁶².

Sin embargo, un nuevo acontecimiento que involucraba el cuidado de los menores asilados por parte de sus encargados, corrió una vez más el foco de interés: del alimento y la formación, al personal, la disciplina y el ordenamiento internos¹⁶³. En febrero de 1923, el Poder Ejecutivo resolvió exonerar a un empleado del Patronato “... con motivo de una denuncia presentada a la Defensoría General de Menores, acerca de los malos tratos propinados por el empleado del Patronato don Gabino Fuentes respecto del menor llamado Eustaquio Rodríguez...”¹⁶⁴. La denuncia que había sido presentada por otro empleado, Eduardo Cerri, motivó una investigación de la que resultaron comprobados esos hechos. De esta se desprendieron cargos graves contra otro empleado de nombre Antonio Garófalo que también resultó exonerado. El Ministro decía que “...las averiguaciones practicadas demostraron que en el Patronato se resentían algunos resortes administrativos y que no se efectuaba con estrictez el debido control a causa, en parte principal, de una deficiente sistematización de las funciones del personal”¹⁶⁵.

En consecuencia, se adoptaron una serie de decisiones. La primera (además de la exoneración de los empleados involucrados), fue la sanción en abril de 1923 de un decreto, por medio del cual se buscaba establecer una reorganización interna para “...estabilizar el funcionamiento, afianzar la disciplina y asegurar la salubridad del establecimiento; hacer de él un verdadero hogar de los menores con la selección del personal; reducir el número de internados a lo que indica la capacidad racional del establecimiento...”¹⁶⁶. Buscaban así a un tiempo subsanar dificultades de funcionamiento y disciplina, para lo cual designaron una comisión administradora¹⁶⁷.

Las fuentes indican que esta se tomó muy en serio su trabajo y pocos meses después,

¹⁵⁹ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1922, Tomo 2, cit., p. 100, 144, 360, 368, 922 y 930, entre otros.

¹⁶⁰ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1923, Tomo 1, enero a junio, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1926, p.606 y 607; Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1923, Tomo 2, julio a diciembre, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1927, p.648 y Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1922, Tomo 2, cit., p. 4, entre otros.

¹⁶¹ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1922, Tomo 2, cit., p. 245 y 636; Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1923, Tomo 2, cit., p. 217; Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1924, Tomo 2, julio a diciembre, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1927, p. 124; Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1924, Tomo 2, cit., p. 366, entre otros.

¹⁶² Memoria presentada a la Honorable Legislatura por el Ministro de Gobierno Dr. José Osvaldo Casas, Mayo de 1923, La Plata, 1924, p. 362.

¹⁶³ En relación a las cuestiones del personal específicamente y mirado desde una perspectiva diferente que combina lo sucedido también en la provincia de Mendoza, nos hemos referido en Cerdá J. M y de Paz Trueba, Y. 2021, en prensa.

¹⁶⁴ Memoria de 1924, cit., p. 522.

¹⁶⁵ Memoria de 1924, cit., p. 522, 523.

¹⁶⁶ Memoria de 1924, cit., 524.

¹⁶⁷ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Año 1923, Tomo 1, cit., p. 457 a 460.

El Día daba cuenta de las mejoras introducidas. Así mencionaba la disponibilidad de ropa de cama y vestir, y describía como "...abundante y buena la comida que se suministra a los menores". Además, se había instalado una enfermería, y no solo se contaba con un médico y un espacio habilitado para casos urgentes, sino que estaba "...dotada con mesa de operaciones, instrumentos de cirugía y abundante botiquín, a lo que se ha anexado una pequeña sala con dos camas...". Sumaba a los elogios el "...estado sanitario inmejorable", de los menores a cargo del Dr. Eusebio Martínez¹⁶⁸. Según detallaba la Memoria del Ministerio, también se habían tomado una serie de medidas a fin de eliminar epidemias como el tifus y la escarlatina y se cuidaba la higiene por medio del blanqueo del edificio, el arreglo de baños y lavaderos y la construcción de otros nuevos, además de proveer agua de calidad con un nuevo pozo. La educación tantas veces reclamada había sido también atendida ya que "...Por gestiones de la Comisión, la Dirección General de Escuelas ha creado inmediatamente una escuela en el Patronato. Funciona con cinco maestros y tiene todos los elementos necesarios". Los talleres finalmente, a los que asistían los alumnos alternadamente con las clases, estaban en constante mejora y según se decía, "Se propone la Comisión ampliar los elementos de los talleres actuales y organizar secciones de huerta y jardinería, criadero de cerdos y aves, taller de zapatillas, escobería, etc."¹⁶⁹.

En síntesis, la prensa y las fuentes oficiales refieren a un mejoramiento sensible en varios de los puntos para los que la Comisión Administradora había sido formada en 1923 de manera efectiva. Si bien las falencias del edificio seguían siendo las que imponían el mayor número de dificultades y restricciones, era evidente la búsqueda de un mejoramiento del funcionamiento interno estrechamente relacionado con una mayor dotación de recursos.

Dada la premura con que debieron introducirse las modificaciones, y que el presupuesto vigente no preveía mayores sumas para el Patronato, esa asignación de fondos se hizo a través de dos decretos de agosto de 1922 y febrero de 1923. Se otorgaron así sumas extras de \$12.500 y \$8000 respectivamente, hasta tanto se incorporara esa mejora en el presupuesto para el año 1923.¹⁷⁰ A partir de ese año, los incrementos fueron importantes¹⁷¹.

Ese aumento de fondos se dio además en un momento en que la economía de la provincia no pasaba por su mejor momento, en el marco de "...una política fiscal tensada por el gasto creciente, la lucha política y el desorden administrativo". (REGALSKY Y DA ORDEN, 2013, P. 279)

Conclusiones

Los años 20 fueron testigos de un incremento de la voluntad intervencionista sobre la infancia en la provincia de Buenos Aires. Ella se dio sobre la base de la reorganización de una institución preexistente: el Patronato Provincial de Menores.

Es cierto que a diferencia de su predecesor en la primera magistratura provincial, en la agenda de Cantilo los menores parecen ocupar otro lugar. En su breve estancia como Interventor había reglamentando el Patronato existente. Desde 1922 ya como gobernador, y secundando un impulso que pareció comenzar en épocas de Monteverde, se tomaron una serie de medidas que, como las señaladas, permiten sugerir un mayor compromiso hacia los menores pero también del inicio de una nueva etapa en la que sin dudas el destino de más cantidad de fondos fue imprescindible, a pesar de que financieramente la provincia también debió lidiar con problemas serios.

Sin embargo, esto no alcanza sostengo para explicar el cambio de rumbo que implicó no solo la profundización de la intervención sino también un cambio en la manera de llevarlo adelante. Así, los avances deben ser puestos en relación muy estrecha con el incremento de las preocupaciones por la infancia y el lugar que tuvieron en las agendas de intelectuales y profesionales nacional e internacionales (STAGNO, 2010; GUY, 2011; ROJAS NOVOA, 2019). Además, coincidimos con Zapiola en la importancia que tuvo en los años 20 la sanción de la Ley Agote que pese a sus limitaciones "...se convirtió en el plafón legal desde el que destacados especialistas y funcionarios, convencidos de que era el Estado quien debía ocuparse de los menores, generaron propuestas que desembocaron en la creación de nuevas instituciones oficiales para menores y sobre todo en la refundación y reorganización de la Colonia de menores varones de Marcos Paz" (ZAPIOLA, 2019: 197).

¹⁶⁸ *El Día*, "Patronato de Menores", 26-2-1924.

¹⁶⁹ Memoria de 1924, cit., p. 528.

¹⁷⁰ Memoria de 1923, cit., p. 360, 363 y 364.

¹⁷¹ Leyes de presupuesto 3681 para 1919 y 3799 para 1924 y Registro Oficial Tomo I para 1923, p. 798.

Si bien la primera presentación del proyecto de Ley de Patronato de Menores al Congreso Nacional por parte del diputado Luis Agote y su discusión se realizó también en 1910, de manera contemporánea a la sanción de la ley provincial, durante la discusión en la legislatura bonaerense, no se hicieron menciones específicas al proyecto de Agote. Pero en los años 20 la relación entre ambos cuerpos legales cambió.

Dos sucesos importantes y puntuales nos obligan a pensar en la determinación que para esa nueva orientación provincial tuvo la temporalidad propia de la institución: la muerte del menor José Fontana y los malos tratos sobre Eustaquio Rodríguez dotaron a los cambios de una premura que hasta entonces no habían tenido las políticas hacia los menores. Estos hechos pusieron sobre la mesa y acicatearon las sensibilidades sobre las deficiencias en el funcionamiento interno del Patronato y, más allá del viejo reclamo del local propio sobre el que descasaban gran parte de las falencias del momento, se impuso la necesidad de reorganizar el existente, no solo con el suministro de alimentos o ropa, sino en el personal y la formación brindada. Los resultados de la puesta en marcha, son objeto de otro trabajo.

Referências

AVERSA, M. M. **Un mundo de gente menuda. El trabajo infantil tutelado, ciudad de Buenos Aires, 1870-1920** Tesis (Doctorado), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

BILLOROU, M. J. Los comedores escolares en el Interior argentino (1930-1940). Discursos, prácticas e instituciones para el apoyo a los escolares necesitados. En: LIONETTI, L.; MÍGUEZ, D. (COMPS.); **Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones** (1890-1960). Rosario: Prohistoria, 2010.

BONAUDO, M. Cuando las tuteladas tutelan y participan. La Sociedad Damas de Caridad (1869-1894). **Signos Históricos**, (8). 2006.

BRACAMONTE, L. Mujeres benefactoras en el sudoeste bonaerense argentino: el caso del Patronato de la Infancia de Bahía Blanca, 1906-1931. **Historelo** (4). 2012.

CERDÁ, J. M.; DE PAZ TRUEBA, Y. “¿Quiénes cuidan a los niños? Entre competencias deseadas y posibilidades. Las instituciones para niños y jóvenes en las provincias de Buenos

Aires y Mendoza en los años 20”, **Estudios Sociales del Estado**. 2021.

COSSE, I. “La infancia en los años treinta”. En **Todo es Historia**, Vol. 37 núm. 457, p. 48-57. 2005.

DE PAZ TRUEBA, Y. **Mujeres y esfera pública: la campaña bonaerense entre 1880 y 1910**. Rosario: Prohistoria, 2010.

DE PAZ TRUEBA, Y. “Mujeres católicas y Estado en torno a la pobreza y la infancia: viejas y nuevas intervenciones en la provincia de Buenos Aires, 1913-1926”, **Anuario Digital UNR**, N° 33, pp. 1-22. 2020a.

DE PAZ TRUEBA, Y. El Patronato Provincial de Menores: iniciativas por la infancia pobre en la Provincia de Buenos Aires (1917-1921), **Secuencia** (106). 2020b.

ERASO, Y. Maternalismo, religión y asistencia: la Sociedad de Señoras de San Vicente de Paul en Córdoba, Argentina. En Y. Eraso (comp.); **Mujeres y asistencia social en Latinoamérica, siglos XIX y XX**. Argentina, Colombia, México, Perú y Uruguay. Córdoba: Alción editora, 2009.

GIMÉNEZ, P. E. “Estado, cuestión social e infancia: El Patronato Nacional de Menores (1931-1944)”, **Segundas Jornadas de Historia Social**, La Falda. Recuperado de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar [consultado el 10-2-2020]. 2009.

GUY, D. **Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar. Caridad y creación de derechos en Argentina**. Buenos Aires: Prometeo, 2011.

LVOVICH, D.; SURIANO, J. (EDS.) **Las políticas sociales en perspectiva histórica**. Argentina, 1870-1952. Buenos Aires: Prometeo. 2006.

MOREYRA, B. Cuestión social y políticas sociales en la Argentina. **La modernidad periférica: Córdoba, 1900-1930**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

ORTIZ BERGIA, M. J. De Caridades y Derechos. **La construcción de políticas sociales en el interior argentino**. Córdoba (1930-1943). Córdoba: CEH, 2009.

PALACIO, J. M. La antesala de lo peor: la economía argentina entre 1914 y 1930. En: Falcón, R. (dir.), **Nueva Historia Argentina, Democracia, conflicto social y renovación de ideas, 1916-1930**. Buenos Aires: Sudamericana, 2000, p. 101-150.

PITA, V. **La Casa de las Locas**. Una historia social del Hospital de Mujeres Dementes, Buenos Aires, 1852-1890. Rosario: Prohistoria, 2012.

REGALSKY, A.; Da Orden, M. L. "Banca y finanzas públicas". En: Palacio, J. M. (dir), **Historia de la Provincia de Buenos Aires**, Tomo 4. Buenos Aires: Edhasa, 2013, p. 251-283.

REMEDY, F. Pululan por nuestras calles infinidad de menesterosos. Miradas y concepciones sobre la mendicidad. Córdoba (Argentina), en el tránsito del siglo XIX al XX". **Historia** 396, 2 (7), 507-535. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/215-417-1-SM.pdf. 2017.

ROJAS NOVOA, M.S. Condiciones de emergencia de un movimiento americano de protección de la infancia: tensiones de género en la construcción de legitimidades, categorías y prácticas, **Historia, Ciencias Saude, Mangui-nhos**, vol. 26, p. 21-38. 2019.

SOSENSKY, S. Un remedio contra la delincuencia: el trabajo infantil en las instituciones de encierro de la ciudad de México durante la posrevolución. **Asclepio. Revista de historia de la medicina y de la ciencia** (2). 2008.

STAGNO, L. **Una infancia aparte. La minoridad en la provincia de Buenos Aires**. Buenos Aires: FLACSO – Libros Libres, 2010.

SURIANO, J. (comp.) **La cuestión social en Argentina 1870-1943**. Buenos Aires: La Colmena. 2000.

ZAPIOLA, M. C. **Un lugar para los menores**. Patronato estatal e instituciones de corrección. Buenos Aires, 1890-1930. Tesis (Doctorado), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

ZAPIOLA, M. C. **Excluidos de la niñez**. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2019.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 5

Direitos infantojuvenis na América Latina (séculos XX e XXI)



Fonte: Arquivo Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo – IDES

ECA: NOVOS OLHARES PARA AS CRIANÇAS E JOVENS BRASILEIROS

Bárbara Birk de Mello¹⁷²

Norberto Kuhn Junior¹⁷³

Margarete Fagundes Nunes¹⁷⁴

Resumo: Com o fim da ditadura civil-militar no Brasil e com processo de redemocratização, a legislação do país sofreu diversas mudanças, principalmente para as chamadas minorias, incluindo crianças e jovens. O ano de 1990 trouxe a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na lei se coloca a proteção integral a estes sujeitos, dando lugar à nomenclatura de crianças e adolescentes se afastando da noção anterior de “menores”. Neste contexto, o presente estudo tem como temática o Estatuto da Criança e do Adolescente e a municipalização do atendimento às crianças e jovens, tendo como município de referência Novo Hamburgo (RS). O município faz parte da região metropolitana de Porto Alegre e foi um dos primeiros da área a ter um Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e um Conselho Tutelar em funcionamento. A questão norteadora é: como ocorreu a municipalização do atendimento prevista pelo ECA nos primeiros anos da década de 1990 em Novo Hamburgo (1990-1993)? Para tanto, tem-se como objetivos: refletir acerca das noções de infância, adolescência, infâncias e juventudes; abordar o processo de criação do ECA e o que este propõe, principalmente no que tange a municipalização do atendimento; e discutir como se deu o processo de

¹⁷² Graduada em História pela Universidade Feevale.

¹⁷³ Mestre Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

¹⁷⁴ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

municipalização em Novo Hamburgo a partir da criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar da cidade. Tem-se como metodologia uma revisão narrativa da literatura acerca das temáticas de direitos, infâncias e juventudes, ECA, processo de redemocratização brasileiro, CMDCA e Conselhos Tutelares, município de Novo Hamburgo, dentre outras. Ademais, o presente estudo é resultado, em parte, da monografia da autora e de estudos que vem realizando no mestrado. Na monografia, utilizou-se de análise do Arquivo dos Conselhos de Novo Hamburgo, entrevistas semi-estruturadas e análise do principal jornal local, Jornal NH. Na dissertação, tem-se trabalhado questões de cunho teórico, realizadas entrevistas com conselheiros tutelares das primeiras gestões e análise do Arquivo do Conselho Tutelar. Ao fim do presente estudo, acredita-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente é base fundamental para buscar a garantia dos direitos das crianças e jovens brasileiros e para a formulação de políticas públicas infanto-juvenis.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente. Infâncias. Juventudes.

Introdução

Os direitos infanto-juvenis não são algo dado e pronto em nossa sociedade, eles passam por longos e contínuos processos de formulação. No Brasil, quando falamos destes direitos, temos como marco legal o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990. Esta lei surge após o fim da ditadura civil-militar no Brasil e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Neste contexto, o presente estudo tem como temática o Estatuto da Criança e do Adolescente e a municipalização do atendimento às crianças e jovens, tendo como município de referência Novo Hamburgo (RS). O município faz parte da região metropolitana de Porto Alegre e foi um dos primeiros da área a ter um Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) em 1991 e um Conselho Tutelar em funcionamento em 1992. A questão norteadora é: como ocorreu a municipalização do atendimento prevista pelo ECA nos primeiros anos da década de 1990 em Novo Hamburgo? Pelos primeiros anos, temos em consideração desde a promulgação do ECA em 1990 até o fim da primeira gestão do CMDCA em novembro de 1993.

Para tanto, tem-se como objetivos: re-

fletir acerca das noções de infância, adolescência, infâncias e juventudes; abordar o processo de criação do ECA e o que este propõe, principalmente no que tange a municipalização do atendimento; e discutir como se deu o processo de municipalização em Novo Hamburgo a partir da criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar da cidade.

Tem-se como metodologia uma revisão narrativa da literatura acerca das temáticas de direitos, infâncias, juventudes, ECA, CMDCA e Conselhos Tutelares, dentre outras. Ademais, o presente estudo é resultado, em parte, da monografia da autora e de estudos que vem realizando no mestrado. Na monografia, utilizou-se de análise de documentos do Arquivo dos Conselhos de Novo Hamburgo, entrevistas semi-estruturadas com sujeitos que fizeram parte do processo de criação do CMDCA e análise do principal jornal local, Jornal NH. Na dissertação, tem-se trabalhado questões de cunho teórico, realização de entrevistas não-diretivas com conselheiros tutelares de 1992 até os dias de hoje e análise do Arquivo do Conselho Tutelar.

Infância e adolescência x infâncias e juventudes

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz um grande avanço ao substituir o termo “menor” por infância e adolescência, mas hoje é importante fazermos considerações sobre estas noções, as quais não utilizamos na dissertação, pois são substituídas pelos termos infâncias e juventudes.

Sabemos que a construção dos direitos infanto-juvenis tem, ao longo de sua história, os momentos marcos na promulgação das leis, as quais são produtos de discussões internas de cada país, mas também do patrimônio internacional dos direitos das crianças e jovens que é liderado por duas instituições: Organização das Nações Unidas (ONU) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As convenções e declarações de ambas, desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), têm grande importância na formulação das leis de diversos outros países, principalmente os ditos ocidentais como o Brasil.

Os termos infância, adolescência, criança e adolescente também estão ligados às orientações advindas da Europa desde o início da colonização europeia na América Latina, quando os sujeitos latino-americanos tiveram que se submeter aos moldes do padrão europeu do homem branco.

Ao abordar a questão da infância e adolescência, Ariès (1981) é um dos principais autores da perspectiva europeia. Segundo ele, a infância é uma construção que passou por três fases: a primeira foi a “paparicação” a partir do século XVII nas famílias de elite e após, nas pobres; a segunda foi a partir dos eclesiásticos e do Estado, que começaram campanhas para o cuidado da infância e, por último, os moralistas, que buscavam disciplinar as crianças.

Já Müller (2007), aponta que a mudança na forma de se ver a criança partiu do Estado, da Igreja e da família desde o século XVI, mas foi somente a partir do século XIX que se criou a noção de que a criança é responsabilidade da família, Igreja e Estado, médicos e acadêmicos.

Heywood (2004), aponta a noção de criança como: “[...] um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade.” (HEYWOOD, 2004, p. 21). Assim como a infância, a adolescência é uma construção, que se deu no Ocidente a partir do século XIX e consolidou-se no século XX. (GROSSMAN, 2010)

A noção de infância e adolescência também se alterou ao longo dos séculos no Brasil. Até o século XX, o termo “menor” era usado para nomear crianças e jovens pobres e/ou órfãos e era carregado de conotação pejorativa, pois os “menores” eram vistos como delinquentes e marginais. Já a pessoa de idade inferior a cerca de 12 anos vinda de famílias da elite era tratada com a palavra criança (MARTINS, 2016) e acima de cerca de 12, como adolescente. Esta concepção de “menores” será utilizada na própria elaboração de leis no Brasil, como o Código de Menores de 1927 e reafirmada durante a ditadura civil-militar com o Código de Menores de 1979.

Como já dito, as visões de infância e adolescência chegam à América Latina através de navios e são mantidas pela colonialidade de poder (QUIJANO, 2005). Foi apenas com a necessidade de desenvolvimento capitalista da América Latina, que as crianças e jovens passaram a receber mais atenção do Estado e a base das instituições de atendimento para estes sujeitos foi advinda da Europa.

Nesse contexto, a perspectiva decolonial busca novos olhares para refletir criticamente acerca de como a própria invenção da América Latina deu-se pelos colonizadores e mantém-se através da colonialidade. Logo, apontamos para o tempo oficial que coloca as noções de infância e adolescência a partir de uma visão ocidental burguesa e o tempo do mundo que contrapõe essa visão

na medida em que, no Brasil, há múltiplas infâncias e juventudes que não estão de acordo com o padrão europeu. Para Gil (2011):

A juventude encerra uma enorme diversidade de variáveis biológicas, psicológicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Isso significa dizer que não existe “a juventude”, mas juventudes que expressam situações plurais, diversas e também desiguais na vivência da condição juvenil. (GIL, 2011, p. 26)

Além dos termos juventudes e infâncias expressar o entendimento da pluralidade, eles questionam seus caracteres universais e de historicidade. Para Müller e Redin (2007):

[...] a infância ou as infâncias estão situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. [...]Então, não pode ser vista como uma infância do passado e nem mesmo uma infância do futuro. Só pode ser vista a partir de um outro lugar, de um outro olhar. (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 14)

A partir destas autoras, considera-se que a visão de infância como uma é ultrapassada e deve-se pensar a partir de novas perspectivas, perspectivas que apontem para a pluralidade de vozes, de práticas e de saberes, saindo da visão monocultural herdada da colonialidade de poder, para uma noção pluricultural ligada a vertente decolonial. Seguindo nesta linha de raciocínio, não se utiliza da noção de infância e adolescência e sim, infâncias e juventudes, mesmo que o ECA ainda tenha em seu próprio nome criança e adolescente.

É importante destacar que um dos objetivos da dissertação em andamento é analisar quais visões dos conselheiros tutelares acerca da infância, adolescência e juventude que atendiam ao longo dos anos no Conselho Tutelar de Novo Hamburgo. As entrevistas ainda estão em andamento, mas alguns pontos que já poderíamos elencar em relação ao que os ex-conselheiros apontam são a consideração da infância e adolescência como fases da vida que necessitam de uma atenção especial e de uma forte rede de proteção com centralidade da família, sendo visões mais ligadas àquilo que o ECA propunha, mas com entendimento de que a infância e adolescência proposta por esse documento não era a realidade da maioria das famílias brasileiras. Assim, o termo infâncias, juventude e juventu-

des não é presente na fala direta dos ex-conselheiros, mas o entendimento da pluralidade de crianças e jovens já estava ali presente.

Estatuto da criança e do adolescente e a municipalização do atendimento

O ECA é resultado de um processo de redemocratização brasileiro, mas também de pressões internacionais para uma maior atenção para as infâncias e juventudes. A nova lei, conforme Amin (2017), é resultado da ação de três frentes: “[...] o movimento social, os agentes do campo jurídico e as políticas públicas.” (AMIN, 2017, p. 56)

Mas, o processo de redemocratização, formulação da Constituição de 1988, do ECA e da instituição dos conselhos pelo Brasil foi movido por conflitos e tensões entre o que a lei propõe e o que parte da sociedade acredita, como ocorre na formulação de todas as legislações. Quando tratamos do ECA, até hoje a questão da maioria penal ainda levanta discussões. Também, parte da sociedade não concorda com o Estatuto por achar que ele “passa a mão” na cabeça dos jovens e tira a autoridade dos pais devido a proibição da violência física.

O Estatuto firmou os deveres e direitos fundamentais e básicos das crianças e jovens brasileiros, dentro eles o direito à convivência familiar, a não trabalhar, à alimentação, à profissionalização, à educação, direito à liberdade (BRASIL, 1990). A nova lei definiu a proteção integral à criança e ao jovem seguindo os passos da Constituição de 1988, sendo que esta proteção visa garantir a efetivação de todos os direitos, que são interligados e indivisíveis.

Um ponto central do ECA é o princípio da participação popular na defesa dos direitos das crianças e dos jovens e a municipalização do atendimento. Estes dois pontos dão-se, principalmente, a partir do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar, os quais o ECA estipula que sejam criados em cada município do país. (BRASIL, 1990)

A seguir, pontua-se brevemente sobre o que são, legalmente os CMDCA e os Conselhos Tutelares: os primeiros são órgãos formados metade por representantes de entidades civis e metades do poder público municipal. Não há na lei nacional um número total de conselheiros para cada órgão, sen-

do que quem defini isso são os municípios. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2015)

O Conselho de Direitos é responsável por definir e colocar em prática a política de atendimentos às crianças e jovens. Segundo a Fundação ABRINQ (2015), o CMDCA possui quatro funções principais: função deliberativa; função consultiva; função fiscal; e função mobilizadora.

Os CMDCA também realizam o processo eleitoral dos membros do Conselho Tutelar. O artigo 131º do Estatuto da Criança e do Adolescente definiu o Conselho Tutelar como um “[...] órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.” (BRASIL, 1990, p. 32). Logo, mesmo que os Conselhos Tutelares sejam ligados às prefeituras, não há nenhum órgão superior a eles, sendo que apenas o Judiciário pode rever decisões dos conselheiros tutelares. Cada município deve ter, no mínimo, um Conselho Tutelar e cada órgão deve ter cinco conselheiros.

As atribuições do Conselho Tutelar podem ser agrupadas em sete categorias, de acordo com o art. 136 do ECA de 1990, aqui, apresentam-se algumas:

- I – atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II – atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III – promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações. (BRASIL, 1990, p. 32)

Como informa o art. 95 do ECA (BRASIL, 1990), cabe ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário fiscalizar instituições e entidades de atendimento a crianças e jovens e os programas executados por elas. Assim, os Conselhos Tutelares devem estabelecer interfaces entre saúde, assistência, educação, justiça e todas as outras áreas que abarcam as infâncias e as juventudes.

As principais funções dos conselheiros tutelares são atender denúncias e fazer os encaminhamentos das crianças, jovens e

famílias envolvidas na situação. Para tanto, é necessário ter uma rede de cuidado¹⁷⁵ das crianças e jovens que seja fortalecida por políticas públicas. Esta rede é formada por diversas instituições das mais diversas áreas de atendimento, como escolas, postos de saúde, ONGs municipais, Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), entre outros.

Novo Hamburgo, conselho municipal de direitos da criança e do adolescente e conselho tutelar: novas perspectivas

Novo Hamburgo fica localizado a 43,4 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e faz parte da região metropolitana do estado. O município é banhado pelo Rio dos Sinos, possui área de 223 km² e população, conforme estimativas do IBGE (2019), de 246.748 habitantes. No início de 1990, Novo Hamburgo ainda se destacava nacionalmente devido à produção coureiro-calçadista, que teve seu *boom* nos anos de 1970 e 1980. Porém, o início da década já anunciava uma queda brusca nesse setor da economia devido a abertura do mercado ao sapato chinês, principalmente.

O cenário das crianças e jovens novo-hamburguenses no período de criação do ECA era problemático se fosse observado a partir da perspectiva do que o Estatuto propunha: o trabalho infantil era muito presente, pois havia muita oferta de mão de obra no setor calçadista, as crianças e jovens auxiliavam na renda da família e o trabalho era considerado, pela maioria das famílias, dignificador e uma forma de disciplinar os mais novos. Também, havia falta de vagas em escolas e nas chamadas creches, grande presença de meninos e meninas em situação de rua e a drogadição, principalmente através de cola de sapateiro e loló, era frequente. (MELLO, 2019)

Nesse contexto que, quando o ECA foi promulgado, que se começou a pensar sobre uma lei municipal para a criação do CMDCA e do Conselho Tutelar. Em 27 de dezembro de

1990 foi promulgada a lei municipal de criação dos Conselhos, dia nove de julho de 1991 foi realizada a eleição das entidades civis com atividades diretas e indiretas de defesa das crianças e dos jovens que comporiam o CMDCA de Novo Hamburgo e apenas em 10 de outubro foi eleita a primeira diretoria deste órgão. Já em 5 de abril de 1992 foi realizada a primeira eleição dos conselheiros tutelares da cidade, sendo este o segundo Conselho Tutelar a ser instaurado no Rio Grande do Sul.

As tensões e negociações em torno do ECA também ocorreram a nível municipal quando da criação do CMDCA e do Conselho Tutelar da cidade. O processo de formulação da lei começou a ser pensado por algumas instituições, pessoas ligadas às infâncias e juventudes novo-hamburguenses e vereadores do Partido dos Trabalhadores. Foram meses discutindo como formular a lei até ser apresentada junto da Câmara de Vereadores e ela ser aprovada por todos¹⁷⁶ os vereadores, mas já se sabia que a lei tinha vício de origem e teria que partir do Executivo e não do Legislativo.

Logo, o projeto de lei foi analisado pelo prefeito e, conforme Wendling (2019), primeiro presidente do CMDCA, sabia-se da dificuldade da gestão aceitar, pois era do PMDB e o projeto fora feito pelos vereadores da oposição. E foi o que aconteceu, sendo que apenas em 27 de dezembro de 1990, o prefeito assinou e promulgou a Lei N.º 130/90 sem muitas mudanças do projeto anterior.

A ata de eleição de entidades civis ligadas diretas e indiretamente de defesa das crianças e dos jovens que compuseram a primeira gestão do CMDCA de Novo Hamburgo (1991-1993) foi a primeira deste Conselho de que se tem registro e está no Arquivo dos Conselhos de Novo Hamburgo. No dia nove de julho de 1991, reuniram-se representantes de entidades civis, direta ou indiretamente ligadas à defesa dos sujeitos em questão, para assembleia e houve uma chapa que foi eleita. (CMDCA NH, 1991)

Foi na reunião do dia dois de outubro de 1991 que ficou definido e aprovado o Regimento Interno do CMDCA, que seria composto por 18 membros (CMDCA NH, 1991). Já a elei-

¹⁷⁵ A partir de leituras que vem sendo realizadas no mestrado, não se utiliza da expressão rede de atendimento, mas sim rede de cuidado. De Bourdieu e Wacquant (1992), aponta-se para o campo como uma rede com configuração de relações objetivas entre os agentes, ou seja, a rede é formada por vários microcosmos, várias instituições. Já a noção de cuidado parte da percepção de que todos são dependentes e que o cuidado é condição essencial para a manutenção da vida biológica e desenvolvimento social (ZIRBEL, 2016).

¹⁷⁶ Em publicação do Jornal NH, principal periódico local, do dia 1 e 2 de dezembro, foi escrita a reportagem “Câmara cria o Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente” que fala do processo de apresentação da lei à Câmara que foi aprovada, mas que teria que passar pelo Prefeito para poder entrar em vigor. Além disso, uma imagem de crianças segurando cartazes (REICHOW, 1991).

ção da primeira diretoria foi oito dias depois e contou com três chapas concorrendo (CMDCA NH, 1991). Segundo o tesoureiro da primeira gestão do CMDCA este processo de municipalização do atendimento foi central para:

[...] abrir esse espaço para abrir a caixa preta do Poder Público, da administração pública. O fato de a administração pública ter que dividir com algumas pessoas ou ter que dividir com um Conselho uma discussão sobre sua política de governo, isso é uma coisa que eu acho que é importante porque ela desacomoda, ela tira da zona de conforto. (SELISTRE, 2019)

E não foi fácil abrir esse espaço. Segundo o primeiro presidente do CMDCA “[...] a Prefeitura não tinha muito interesse e nem o Legislativo, pois criança não dá voto.” (WENDLING, 2019). Para ele, a demora na formulação da Lei até iniciar o CMDCA, em 1991, foi devido a questões burocráticas, mas também à vontade da Prefeitura. “Foram mais questões de picuinhas políticas do que propriamente preocupações em levar adiante a causa da criança e do adolescente”. (WENDLING, 2019)

Todos os cinco entrevistados na monografia da autora destacaram a dificuldade de criação da lei do CMDCA e do Conselho Tutelar, pois era tudo muito novo. A maioria deles coloca uma dificuldade no processo devido à demora da Prefeitura, mas uma conselheira municipal da primeira gestão que era representante da Assistência Social da Prefeitura destacou que a demora se deu por questões mais burocráticas do que falta de vontade. (TORMANN, 2019)

Sobre o processo de escolha dos conselheiros do CMDCA e das chapas para a diretoria, afirma-se que:

[...] muitas vezes a presidência do Conselho não era alguém da Prefeitura, se buscava sempre isso: não ser alguém da gestão que tem essa visão diferente, porque quem é da gestão e está no Conselho é amarrado, pode ser muito bom, mas chega um ponto que tiram ou esvaziam o Conselho. (FRIEDRICH, 2019)

Ou seja, mesmo depois da criação do CMDCA, as disputas por poder, tensões e

conflitos continuaram de forma interna. A primeira gestão do órgão teve sua atuação muito voltada para a divulgação do ECA e do que era o Conselho. Segundo o primeiro presidente, o que se conseguiu fazer foi “[...] chamar a atenção da sociedade como um todo, para esta realidade social em que viviam muitas crianças e adolescentes. O que chamamos a atenção também, foi de muitas crianças que estavam fora da escola e para o abandono que estavam as periferias na época” (WENDLING, 2019). Mas, fora a isso, o ponto central desta primeira gestão foi a organização da primeira eleição para conselheiros tutelares de Novo Hamburgo, que ocorreu em cinco de abril de 1992. A eleição era facultativa e apenas 1.514 novo-hamburgueses votaram¹⁷⁷.

Sobre o processo de eleição desse Conselho, Selistre (2019) explica que “foi uma luta muito difícil porque não tinha uma compreensão, nem nós sabíamos direito fazer.” Bock (2019), que ingressou no CMDCA em 1998, colocou a importância da primeira diretoria desse Conselho: “[...] essas primeiras pessoas que se dedicaram, que entenderam o processo que tinha que fazer e implantaram o Conselho”. (BOCK, 2019)

Os cinco conselheiros tutelares eleitos em 1992 elegeram a primeira presidente, Neidi Regina Friedrich e a partir daí começaram a trabalhar em uma casa na Rua Cinco de Abril no centro de Novo Hamburgo. Os conselheiros do CMDCA e do Conselho Tutelar tinham boas relações na primeira gestão, pois todos participaram ali juntos do processo, sendo que o CMDCA até teve a sua sede junto do Conselho Tutelar na primeira metade da década de 1990.

Friedrich (2019), cita que o trabalho no Conselho Tutelar foi muito difícil e enfrentavam situações delicadas envolvendo crianças e jovens todos os dias, 24 horas por dia, sendo que a comunidade ainda não tinha o conhecimento do que verdadeiramente era o órgão e que não concordavam com todas as proposições do ECA, gerando conflitos e levando os conselheiros a sempre terem ao seu lado o Estatuto e usar de seu poder para tentar garantir que o que estava nele fosse efetivado.

Na primeira gestão do Conselho Tutelar, as instituições que mais se relacionavam com o órgão eram as escolas, casas lar e abrigos, pois havia muitas crianças e jovens em situação de rua e sem comparecer as escolas por falta de vaga e/ou por estarem vinculadas ao trabalho infantil. E

¹⁷⁷ O Jornal NH do dia seis de abril de 1992 publicou duas reportagens sobre as eleições, sendo uma na capa do Jornal intitulada “Escolhidos os representantes do Conselho Tutelar” e a segunda tratou de aprofundar como se deram as eleições onde foram escolhidos os cinco primeiros conselheiros tutelares (JORNAL NH, 1992). Acredita-se que esse baixo número de votantes se deve a eleição ser facultativa e a novidade e ainda falta de conhecimento da sociedade acerca do ECA, CMDCA e o que seriam conselhos tutelares.

esse ponto é um dos exemplos de tensão e conflitos que surgem entre aquilo que os conselheiros propunham de fim do trabalho infantil e o que parte da sociedade não concordava, uma vez que esse trabalho era visto como disciplinador, tirava as crianças da rua e trazia dinheiro para casa.

Além disso, os pais, em sua maioria, não concordavam com o fato de não poderem mais bater nos seus filhos e alguns chegavam inclusive a entregar as crianças para o Conselho Tutelar: “Já que eu não posso mais educar meu filho, você que fique com ele” é um exemplo de frase que os conselheiros ouviam seguidamente nos anos 1992, 1993 e até hoje ocorre, mas com menos frequência.

Considerações finais

A municipalização do atendimento com o ECA e a exclusão do termo “menores” carregado de significado pejorativo foram passos importantes no início da década de 1990, mas ainda há um trajeto tortuoso em busca da efetivação dos direitos apontados pelo Estatuto e reconhecimento das infâncias e juventudes brasileiras de forma plural e não singular.

Buscando responder à pergunta central de como ocorreu a municipalização do atendimento prevista pelo ECA nos primeiros anos da década de 1990 em Novo Hamburgo (1990-1993), destacamos que não ocorreu de forma linear e logo após a promulgação do Estatuto, mas sim de forma tensa e, em alguns momentos, conflituosa entre pessoas e instituições ligadas ao atendimento as crianças e jovens e Prefeitura da cidade. E após a instauração destes dois Conselhos, as tensões e conflitos continuaram entre conselheiros tutelares e parte da sociedade novo-hamburguense que não aceitava algumas definições do ECA.

Havia, segundo as duas conselheiras tutelares que atuaram de 1992 a 1995, muita falta de entendimento do real papel dos conselheiros de proteção e garantia dos direitos das crianças e jovens por parte da comunidade, mas também uma falta de entendimento do trabalho das conselheiras por elas próprias, pois era um processo totalmente novo que ninguém tinha feito antes e que foi aos poucos que definiram o que realmente competia ao Conselho Tutelar. Ainda hoje, há novo-hamburguenses que não conhecem o ECA, o CMDCA e o Conselho Tutelar, ou quando conhecem o último, não compreendem as ações que este é responsável na cidade, como já foi possível analisar nas entrevistas iniciais da dissertação.

Referências

AMIN, A. R. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. São Paulo: Saraiva, 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

BOCK, C. **Entrevista semiestruturada com Carlos Bock**. Entrevista concedida a Bárbara Birk de Mello. Novo Hamburgo, 9 set. 2019.

BOURDIEU, P; WACQUANT Loïc J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago, Cambridge: University of Chicago Press-Polity Press, 1992.

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, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CMDCA NH. **Ata dez de outubro de 1991**. Disponível no Arquivo dos Conselhos, Novo Hamburgo, 1991.

CMDCA NH. **Ata dois de outubro de 1991**. Disponível no Arquivo dos Conselhos, Novo Hamburgo, 1991.

CMDCA NH. **Ata nove de julho de 1991**. Disponível no Arquivo dos Conselhos, Novo Hamburgo, 1991.

FRIEDRICH, N. R. **Entrevista semiestruturada Neidi Regina Friedrich**. Entrevista concedida a Bárbara Birk de Mello. Novo Hamburgo, 13 set. 2019.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente: Apoio a execução de suas funções**. São Paulo: Hawaii Gráfica, 2015. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/abrinq/caderno_cmdca_apoio_a_execucao_abrinq_2015.pdf>. Acesso em 7 fev. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2909/1647>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

- GROSSMAN, E. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. **Revista Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 3, p. 47-51, jul. 2010. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=235>. Acesso em: 30 fev. 2021.
- JORNAL NH. **Escolhidos os representantes**. Jornal NH, Novo Hamburgo, RS, 6 abr. 1992, p. 1. Disponível no Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IBGE. **Novo Hamburgo: população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/panorama>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- MARTINS, Fernanda Flaviana de Souza. Da história da institucionalização de crianças no Brasil ao Estatuto da Criança e do Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016.
- MELLO, B. B. **Do “menor” ao sujeito de direitos: a criação e primeiros passos do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Novo Hamburgo – RS (1990-1993)**. 2019. 118 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de História) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000022/000022f1.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- MÜLLER, V. R. **Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MÜLLER, F; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E; MÜLLER, F; REDIN, M. M. (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005.
- REICHOW, K. **Câmara cria o Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Jornal NH, Novo Hamburgo, RS, 1 e 2 dez. 1990, p. 11. Disponível no Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
- SELISTRE, A. E. **Entrevista semiestruturada Adão Eloir Selistre**. Entrevista concedida a Bárbara Birk de Mello. Novo Hamburgo, 29 ago. 2019.
- TORMANN, N. M. C. **Entrevista semiestruturada Naura Maria Casanova Tormann**. Entrevista concedida a Bárbara Birk de Mello. Novo Hamburgo 26 set. 2019.
- WENDLING, P. **Entrevista semiestruturada com Paulo Wendling**. Entrevista concedida a Bárbara Birk de Mello. Novo Hamburgo, 25 ago. 2019.
- ZIRBEL, I. **Uma teoria político-feminista do cuidado**. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

AS MARCAS DOS DIZERES: TOMAR A PALAVRA COMO QUESTÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Beatriz Saks Hahne¹⁷⁸

Marília Rovaron¹⁷⁹

Resumo: Parte da política brasileira de atendimento a adolescentes, as medidas socioeducativas são determinações judiciais impostas àqueles a quem tenha sido atribuída a prática de ato infracional. Ao Sistema Socioeducativo chegam, sobretudo, adolescentes de classes sociais materialmente desprivilegiadas, fato que reitera certa judicialização de suas histórias, além de práticas reprodutoras de desigualdades. No contexto social brasileiro de precarização da vida, a execução das medidas socioeducativas é desafiada a considerar tanto os direitos que deveriam ser garantidos a todos quanto a vida singularmente significada. No desencontro entre direitos sociais e trajetórias de vida, é frequente que fiquem de fora as necessidades de cada adolescente para que realize ações cidadãs e as escolhas que pautarão sua trajetória. Duas dimensões nem sempre explicitadas, que exigem um trabalho sobre o pensamento e a palavra. Este trabalho coloca em questão palavras frequentemente adotadas no universo socioeducativo, tal como educação, direitos e cidadania, para que possam ser tomadas para além de um significado genérico, a partir da singularidade e dos sentidos atribuídos pelos próprios adolescentes. Para tal, traremos narrativas e cenas colhidas no atendimento prestado a adolescentes e jovens na cidade de São Paulo e em pesquisa de doutoramento

¹⁷⁸ Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

¹⁷⁹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita – UNESP.

em curso de uma das autoras. Ensaiaremos umama escrita que desafie a reiteração do impossível que impede dizer e imaginar qualquer outro horizonte para essas biografias que não o contínuo de um cenário problemático tomado como determinante nas relações. A centralidade da discussão será a aliança estabelecida com esses adolescentes em diferentes âmbitos do atendimento, onde torções são possíveis na contramão de um território em que, dentre outros aspectos, a falta de recursos materiais tem sido justificativa para o impedimento de novos fazeres e pensares, limitando, sobremaneira, o exercício de alargamento de repertórios existenciais – princípio da ação socioeducativa.

Palavras-chave: Adolescências. Medidas Socioeducativas. Direitos Sociais. Narrativas.

Apresentação

“A medida é uma coisa que você faz... assim... tem sempre uma medida. Tipo um espaço, uma quadra; tem sempre uma medida”. Essa foi a resposta dada por um adolescente no término do cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida quando questionado por uma das autoras deste texto sobre o que compreendia por medida socioeducativa. Ele, naquele momento, estava com dezoito anos de idade. Desde os doze passara por diferentes centros de internação, além de outras medidas socioeducativas, e a resposta que deu, ainda que nos fizesse rir juntos naquele momento, também informava dúvidas que pairam sobre outros adolescentes e muitos profissionais do socioeducativo: a que serve a medida atribuída ao adolescente que comete ato infracional? O que pode o adulto no acompanhamento desses meninos e meninas?¹⁸⁰

A pergunta que pareceria simples quando uns diriam em resposta que a medida socioeducativa serve à responsabilização do adolescente desperta curiosidade quando um passo além nos leva a questionar o que seria responsabilizar alguém. Ou o que indicaria que alguém passou a se ver responsável por algo que fez? Ou, ainda, de que forma ver-se responsável mudaria o curso das coisas produzindo, por exemplo, uma comunidade mais segura? As palavras não são jamais destituídas de importância, e é dentro de um contexto que se fazem significar. A medida da qual fala o adolescente que inaugura esse texto talvez fosse a moldura que a medida socioeducativa coloca

à sua vida: tal como as bordas de uma quadra (ou dos centros de internação, ou daquilo que se pode ou não fazer e dizer no contexto da sanção), há limites. Limitações, regras.

Perseguimos nesse trabalho as palavras, cuja importância atribuída é uma posição política, pois aquilo a que damos relevância diz respeito a uma forma de olhar, ao valor atribuído dentro de um tempo histórico e em dada sociedade (PERLBART, 2019). Aquilo que consideramos problema – falamos em produção de problemas, portanto (MACHADO, 2008) – é do campo do político. Há implicações no uso das palavras: “[...] em cada signo dorme este monstro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se *arrasta* na língua”. (BARTHES, 2013, p. 15-16, destaque do original).

O contexto dentro do qual formulamos essas questões é o do cumprimento das medidas socioeducativas, discriminadas na lei federal 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – atribuídas àqueles/as entre doze e dezoito anos de idade incompletos, que tenham cometido ação considerada ilícita. São seis medidas atribuíveis: advertência; reparação de danos, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. O Estatuto da Criança e do Adolescente possui relevância simbólica ao findar, no papel, a diferenciação, antes dominante, entre a infância e adolescência empobrecida – *os menores* – a e rica. A relevância principal dessa passagem é a de que o/a adolescente não mais poderia ser tão obviamente reprovado por aquilo que é – sujeito pobre –, mas por aquilo que fez – a ação ilícita:

Há uma direção diferente em relação à legislação prévia: se, antes, a condução do trabalho com o/a adolescente apreendido/a por “situação irregular” ou por prática ilícita era determinada, fundamentalmente, por suas condições materiais de vida, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, as possibilidades de cumprimento passaram a ser consideradas relevantes no processo e as unidades administrativas (Estados e Municípios) foram responsabilizadas pela ressocialização do/a autor/a da infração. Outro marco do ECA foi a retirada do poder judiciário da encomenda de exercer a proteção social, devendo ela ser promovida pelas políticas sociais, com maior abertura à participação e ao controle exercido pela sociedade civil. (HAHNE; MACHADO, p. 131, 2020)

¹⁸⁰ Ainda que tanto meninos quanto meninas cumpram medidas socioeducativas, manteremos a escrita sobre os adolescentes no gênero masculino, uma vez que as experiências das autoras têm sido realizadas, sobretudo, com eles.

Ocorre que, na ponta da vida, ali onde a ação educativa acontece, tem sido bastante desafiador exercer uma prática cuja tônica não é a da criação identitária desses meninos e meninas, dizendo aquilo que são, querem e deverão realizar, pensamento que restringe, como efeito, aquilo que poderiam mostrar de si e experimentar na vida social. Essa posição naturalizada que se relaciona com uma ideia de adolescência mais do que com esse/a adolescente/a à nossa frente “[...] nada tem a ver com a vida pensada na sua *virtualidade*, apta, portanto, a atualizar-se em formas diversas, justamente por não estar presa a *uma* forma-de-vida. O que nos importa é esticar tal fio em direções muitos distintas”. (PELBART, 2019, p. 19, destaques do original)

Vimos participando nos últimos dez anos do contexto socioeducativo por diversas entradas: na execução direta, acompanhando adolescentes no cumprimento da sanção; na coordenação pedagógica de cursos de qualificação profissional e de arte e cultura ocorridos em centros de internação para adolescentes na cidade de São Paulo e em municípios da região metropolitana; em processos de formação de educadores/as desses/as adolescentes. Falamos de meninas e meninos, mas, sobretudo, dos últimos, que dominam como público atendido por essa entrada da política brasileira de atendimento a adolescentes¹⁸¹. Esses anos de trabalho têm contribuído, sobretudo, para a produção de perguntas, e consideramos esse um importante ganho para a realização de um trabalho não ensimesmado.

Uma das questões que tem dominado em nossos estudos, trabalhos e formações nas quais nos debruçamos para profissionais que se relacionam diretamente com esses/as adolescentes se refere ao uso de palavras, seja no atendimento direto seja quando se referem a eles/as, que parecem pouco dizer quando tomadas como óbvias, tais como: educação, cidadania e direitos

humanos. São termos repetidos — porque estão mais à mão, talvez —, mas que parecem pouco ou nada dizer daquilo que efetivamente acontece na vida cotidiana e, em nada dizendo, pouco produzem de alteração nas relações efetivamente estabelecidas e nos desafios experimentados no contexto do trabalho educativo. A reprodução de lugares aprendidos é o oposto do pensamento que, para acontecer, há que ser forçado (DELEUZE, 2013); há que se viver certo desconforto em nome da conquista de uma outra coisa, de um outro pensar. O presente texto tem algo desse desconforto em operação.

A precariedade na vida

Adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa compõem um grupo social atravessado, de forma geral, pela pobreza e ausência de garantia de direitos sociais, culturais e econômicos. Advêm, na maioria dos casos, de famílias empobrecidas que residem nas periferias¹⁸² das cidades, têm baixa escolaridade e são predominantemente negras (SINASE, 2017). Essa “maioria minorizada”¹⁸³ (SANTOS, 2020) é parte de um contingente populacional herdeiro de um passado colonial e escravocrata, marcado por negligências de direitos e truculências promovidas por um Estado que não garante condições mínimas de dignidade à população empobrecida materialmente.

Comumente, filhos e netos de famílias migrantes, os sujeitos empobrecidos e desprotegidos têm suas vidas marcadas pela precariedade, experimentando privações que, em alguns casos, os conduzem à prática de atos infracionais como resposta às múltiplas violências sofridas. A pobreza não é a marca da infração, mas as condições de vida que acompanham a existência do sujeito socialmente vulnerável, de maneira geral, não permitem que viva um cotidiano no qual direitos sociais

¹⁸¹ De acordo com o mais recente levantamento anual do SINASE, lançado em 2019, com dados de 2017, havia no país 143.316 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, 82% estavam cumprindo medidas socioeducativas em restrição de liberdade (meio aberto). Deste contingente, as adolescentes do sexo feminino representam aproximadamente 4% do público atendido. Dados disponíveis em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em abr/21.

¹⁸² É importante destacar que “periferia” é um conceito polissêmico e multifacetado. Inicialmente pensado como espaço urbano marcado pela falta, pela carência, na década de 1980 passa a ter novas leituras, com casas em diferentes níveis de consolidação e bairros mistos, no ponto de vista dos residentes — onde há a presença de casas estruturadas e “barracos”, por exemplo. Algumas regiões periféricas foram valorizadas e podemos observar a expulsão de uma população que não mais podia arcar com o aumento do custo de vida local, migrando para outras regiões ainda mais afastadas do centro.

¹⁸³ O termo, cunhado por Richard Santos, diz respeito ao contingente de pretos e pardos, que compõem a categoria “negros” do IBGE, que é, no país, maioria demográfica da população e é minoria em termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política etc. Tidos como inferiores, sofrem, segundo o autor, um processo de apagamento identitário. Ao cunhar o termo, o autor aponta a Maioria Minorizada como um “[...] signo de representação unificador do discurso e proposta de emancipação negra” (SANTOS, 2020, p. 22).

sejam experimentados e trajetórias biográficas alargadas em possibilidades criativas, variadas e protegidas de viver o mundo ganhem corpo, terreno fértil para a aproximação de ofertas de inserção no campo do ilícito.

Alvos de controle social repressor e violento (TEIXEIRA, 2015), esses meninos e meninas superlotam os centros de atendimento socioeducativos país afora, experienciando processos de institucionalização que, por vezes, parecem ser o “destino certo” dos/as adolescentes pobres, insubmissos às normativas que não fazem sentido para vidas privadas de direitos e, conseqüentemente, de cidadania. Rotulados como ameaças à paz social, expõem abertamente o que Marcelo Semer (2019) afirma ser, ao pesquisar sobre as sentenças dadas aos casos de apreensão por tráfico de drogas, a opção preferencial do sistema judiciário pelo pobre.

A pobreza não gera criminalidade (PERLMAN, 1977), mas é um fator importante a ser considerado, pois o sofrimento social ao qual famílias são marcadas durante gerações produzem nos sujeitos reações que ultrapassam a norma e a lei. Quando não se garante condições mínimas de sobrevivência e dignidade, há grandes possibilidades de que os sujeitos desprotegidos busquem alternativas às ausências, dada a inconstância de suas trajetórias, as incertezas e as baixas expectativas de futuro:

A posição precária no mercado de trabalho, defeitos de socialização familiar, o baixo nível de escolaridade, presentes nas classes subalternizadas, não constituem causas da criminalidade, mas sim, características com influência determinante na distribuição do status de criminoso. (KARAM, 2005, p. 160)

A pobreza e a violência configuram modos de vida e, na ausência de um Estado de Bem-Estar Social atuante, alternativas parecem ganhar corpo e centralidade nas trajetórias desses/as adolescentes, apresentando possibilidades de se enxergarem como potentes, ainda que para isso coloquem suas existências em risco (FEFFERMAN, 2006). O campo dos ilegalismos¹⁸⁴ constitui uma alternativa real e muito próxima das juventudes e a juventude pobre, neste campo tensionado entre o legal e o ilegal, representa o alvo principal das sociedades de controle (DELEUZE 1992), engros-

sando as estatísticas nacionais de apreensão e mortalidade muito mais como vítimas do que como algozes (ROVARON, 2020), ainda que pareçam ser eternizados no papel de sujeitos que apenas perpetram a violência:

A todos é dado o direito de competir em uma arena construída por e para as classes médias. É um acordo perfeitamente adequado para transformar desigualdades estruturais na experiência de fracasso individual e da culpa. A maioria dos perdedores são bons perdedores. Eles aceitam a sentença, eles não são melhores do que as suas notas e também aceitam a posição (dentro ou fora) da força de trabalho compatível com as suas notas. Porém, alguns não aceitam. Eles preferem mostrar que estão fora, vagando pelo parque. (CHRISTIE, 2016, p. 82)

As medidas socioeducativas compõem o processo de judicialização da vida desses/as adolescentes e jovens. Configuram-se, em muitos casos, como um marcador que os estigmatizam, indicando perspectivas de um horizonte marcado por possíveis desvios e punições.

Para garantirmos o exercício do princípio educativo das medidas socioeducativas há que se ter atenção (e produzir perguntas) acerca do que esperamos – e antecipamos – a esses/as adolescentes. Experiências têm mostrado que a sanção tutelada em uma prática universalizada (desvinculada da trajetória de cada atendido/a), em que resoluções às questões sociais participam apenas à margem do problema, pouco produzem mudanças significativas nas vidas daqueles/as que a vivenciam. (MPSP, 2018)

Deserdados do Capital, meninos e meninas pobres passam suas vidas em um movimento dentro-fora da lei, estando à margem quando seus direitos não são assegurados, e dentro quando infracionam e são capturados. A esses, é atribuída uma *cidadania negativa* (BATISTA, 1996). Nesse movimento de *captura*, passam por um processo de visibilidade que os retiram das margens e os centralizam na racionalidade punitiva do Estado Penal (WACQUANT, 2003), engrenagem fundamental na sustentação da agenda neoliberal, que tem como marca a produção do grande encarceramento. (SOUZA, 2018)

¹⁸⁴ Conceito elaborado por Michael Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (1987), se diferencia do conceito de crime, que classifica as práticas a partir da lógica da transgressão, representando um modelo de gestão dessas práticas. Essa gestão produz, a partir das normativas, uma administração que não é acidental, mas sim seletiva, do que é tolerado e do que deve ser repreendido.

As marcas dos dizeres e a produção de outras linguagens no socioeducativo

O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa deve realizar certas tarefas a fim de que sua sanção seja extinta. Adolescente e adulto viram cumpridores de atividades, percorrendo aquilo que vão vislumbrando como impedimentos à conquista delas (MUNHOZ, 2017). Desta feita, fica aparente que na letra da lei não aparecem os esforços necessários a cada adolescente diante de processos que conduziriam à efetivação de seus direitos sociais. Sem considerarmos o que cada um/a exige de si e necessita do campo social para alcançar uma vida cidadã, produzimos, no máximo, uma *cidadania nominal* (MBEMBE, 2018), em que a democracia não se realiza. Não há processo gradual quando o adolescente que não teve seus direitos sociais garantidos passa a tê-los porque está em cumprimento de medida socioeducativa; ele salta de um lugar preenchido por ausências para outro em que as coisas acontecem em função de sua identidade infratora, produzindo um vácuo onde a gradação, inexistente, contribuiria para que houvesse a construção de sentido no acesso ao status de cidadania.

Ocorre que a medida socioeducativa é um tempo que passará em sua biografia de forma que resta nos perguntarmos acerca dos efeitos desse tempo que passou quando dele fazemos parte – e o que fica de como ele se passou:

Dentre aquilo que não se sabe está o tempo da internação; dele, só se sabe quando começa, porque é quando a gente chega no centro [de internação]. É difícil não saber quando a liberdade vai voltar, principalmente, porque não dá pra saber o que vão levar em conta pra que a medida acabe. Se tiver a ver com o comportamento do menino, é muito difícil, porque até um menino bom, lá dentro, demora pra sair. A liberdade dele também tem a ver a história do Centro e de como os outros meninos se comportam lá dentro¹⁸⁵.

O que será para um/a adolescente entrar em uma unidade de internação e não saber por quanto tempo ali ficará? Esses/as meninos/as sabem o tempo máximo de estadia (três anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente), mas não sabem quando sairão

ou o que os fará sair. Seria esse não saber, em uma etapa da vida, a adolescência, caracterizada já por tantos questionamentos e angústias, questão para os atores dos direitos humanos?

A questão que deveríamos priorizar é aquela que pergunta sobre os processos: o que, para cada adolescente, é vivido como um direito realizado? Como conquistá-lo? Em relação à escolarização, por exemplo, quais seriam os passos necessários à conquista da aprendizagem, ao invés de avaliarmos que houve educação somente quando atestada pela matrícula e frequência escolares? Como se dão os processos que podem ser associados à condição cidadã, para além da retirada de documentos que atestam sua existência? Esses adolescentes experimentam, no dia a dia, os direitos humanos? Como?

A medida socioeducativa, como apresentado no tópico anterior, acessa, sobretudo, adolescentes negros/as e de camadas sociais desprivilegiadas e ameaçadas (fundamentalmente, pelo mesmo Estado que deveria protegê-los). São meninos e meninas que se descobrem adolescentes experimentando diferenças no próprio corpo e nas relações interpessoais (com muitos desafios que tais novidades podem implicar) enquanto precisam se haver com histórias e experiências bastante complexas. Ocorre que tais experiências frequentemente ficam de fora do processo socioeducativo, como se dissessem respeito a uma questão individual, e o que diz respeito a uma problemática social tende a deixar de fora. Se essas experiências aparecem como um elemento a mais (passageiro), perdemos a possibilidade de acessar e refletir sobre como cada menino e menina é afetado/a em suas experiências singulares, e como essa afetação participa tanto do percurso infracional quanto do processo educativo. Um dos adolescentes com os quais trabalhamos conta uma dessas experiências, bastante recorrente em seu cotidiano:

À noite, na praça em que muitos traficam, mas não ele, se aproxima um carro de polícia. De dentro dele, mandam que levante a camiseta para provar o que ele já sabe: não levava consigo arma alguma. Na ausência do objeto que mata, alguém grita: “sai fora, não vou nem descer do carro pra não sujar a mão com você, seu macaco, preto. Sai fora!”. De fora do carro, pôde ver que, dentro dele, havia apenas homens brancos. Seus olhos buscavam alguém que fosse da mesma cor de sua pele para nele encontrar

¹⁸⁵ Narrativa construída com um adolescente que cumpria liberdade assistida e havia cumprido medida de internação anteriormente.

a convivência com a cena que o humilhava. “São sempre brancos os que fazem isso”; fosse negro, poderia ir embora sem essa¹⁸⁶.

Seria uma experiência como essa questão para a medida socioeducativa? Milton Santos (1996/1997) chama de *cidadania mutilada* aquela que não pode ser exercida, em que a vivência dos direitos sociais é impedida. Precisamos nos perguntar se é possível pensar um processo educativo no qual as experiências efetivamente vividas — para esses/as meninos/as, as vivências cotidianas são violentadoras, restritoras — não sejam incluídas no pensamento sobre o que diz respeito à vida cidadã. Qualquer encaminhamento que não se enlace ao reconhecimento daquilo que vivem é mera burocracia que não contribui para o processo reflexivo enquanto exercício político do pensamento.

Invocamos Milton Santos em um tempo histórico em que seu pensamento é urgente, pois, para o autor, “[...] o indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos” (SANTOS, 1996/1997, p. 133). Há nele um aceno à possibilidade de a medida socioeducativa ser um tempo de construção coletiva de saberes, de metas e de proposições. Essa não é uma defesa da sanção, mas um apontamento para o que realizamos de assujeitamento do outro quando, ao olharmos, procurando outra coisa, deixamos de ver (FOUCAULT, 2016).

Tal construção participativa, na proposição de Santos (1996/1997), faz ver que não é cidadão apenas aquele que acessa seus direitos, mas, fundamentalmente, aquele que sabe, quando não o faz, que deveria fazê-lo. Desde esse ponto de vista, a medida socioeducativa não se pauta na realização de metas, mas na construção compartilhada de uma participação política dentro da qual os saberes, os dizeres e as vivências dos adolescentes não são um *a mais*, mas o ponto central do trabalho. Com outro adolescente escutado na pesquisa em andamento, acessamos sua entrada na medida socioeducativa de internação como sendo ele mero coadjuvante — quando ela diz respeito a ele mais do que a qualquer outro alguém:

Os meninos se prejudicam por serem levados por um momento de estresse e por verem que não têm apoio de ninguém. A maior parte deles nem sabe o que é a medida [socioeducativa] e que tem direito. Na internação, nem sabem o que é o ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] porque é proibido saber, senão, vão querer brigar pelos direitos. Eles nunca podem ler os relatórios que as técnicas fazem e o que escrevem deles. O PIA [Plano Individual de Atendimento]¹⁸⁷ é só o lugar onde lavam as mãos.

Em uma proposta de assunção coletiva das responsabilidades (que não são as mesmas entre aqueles que participam do processo socioeducativo e, por isso, podem ser divididas), em que não separamos as experiências sociais daquilo que uma pessoa vive (pelo contrário, essas dimensões, que não se separam, são afirmadas como articuladas), não há antecipação possível para um destino. Divergência em relação à insistência de certo discurso social que vislumbra às adolescências determinado caminho, como se todos/as quisessem o mesmo e tivessem as mesmas ferramentas para concretizar expectativas que, em grande parte, nem são por eles desejadas. Divergir desse discurso implica em exercitar uma escuta efetiva das narrativas e da realidade social vivida pelos/as meninos/as: toda intervenção só faz sentido dentro de cada realidade singular:

No longo prazo, será uma questão aqui, como em outras áreas centrais na sociedade, de organizar as coisas de tal forma que as pessoas comuns se tornem participantes nessas matérias que são de importância para eles ao invés de apenas espectadores; ou que se tornem os produtores de soluções e não meros consumidores. Será importante para nós procurar o nosso caminho em direção a soluções que obrigam os envolvidos a ouvir, em vez de usar a força, para procurar o compromisso, no lugar de exigir soluções, que promovam a compensação, ao invés de represálias e que, em termos antiquados, encorajam os homens

¹⁸⁶ Narrativa construída em colaboração com um jovem que havia cumprido medida socioeducativa de Liberdade Assistida meses antes no processo de elaboração da pesquisa de doutorado de uma das autoras deste trabalho.

¹⁸⁷ Lei federal 12.594/12, Art. 1º: § 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos: I — a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II — a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III — a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

para fazer o bem, em vez de, como agora, fazer o mal. (CHRISTIE, 2016, p. 128)

Boaventura de Sousa Santos (2011), ao propor uma advocacia popular cuja centralidade é a aliança entre profissional e comunidade, aventa algumas pistas no sentido do que poderia ser um processo socioeducativo articulado à experiência vivida de cada menino e menina atendido/a em um “[...] modelo baseado na politização e na coletivização do direito.” (p. 65). O que propõe essa ideia é o processo socioeducativo como projeto político que passa por alguns vetores: i) compromisso com as questões populares; formação política a todo tempo (tomando as questões sociais que atravessam as vidas como tema de reflexão, por exemplo, sendo historicizadas e conversadas); iii) solidariedade social, em que o adulto se aproxima (toma como pauta para si) das injustiças vividas pelos/as meninos/as, sendo elas consideradas para pensar as intervenções que vão sendo *criadas* com os/as educandos/as. Por fim, Santos (2011) ressalta a importância de relações horizontais e não hierarquizadas, em que há (e se exerça) a valorização das trocas de saberes. O/A adolescente que duvida e que produz dúvidas dentro do percurso socioeducativo diz mais de nós, que com ele/a pouco ou nada falamos, do que dele/a, que não tem obrigação de saber quando o/a privamos da possibilidade de saber.

Considerações finais

Dentre outras especificações, o atendimento socioeducativo serve ao acompanhamento do adolescente no enfrentamento de adversidades e desafios institucionais com os quais se depara e à facilitação de seu acesso às políticas sociais que, em grande medida, passam a existir na vida deles a partir de sua apreensão. Quando as precariedades dominam, o perigo é desconsiderarmos o que cada vida pede para persistir como existência. Mais do que afirmar o que disputa contra suas vidas – o trabalho precarizado, o ensino sem sentido e a ameaça constante da finitude da vida –, parece necessário insistir pelo direito desses adolescentes de opinarem sobre o próprio processo socioeducativo. Há um salto necessário a ser dado a partir da constatação das desigualdades sociais e das múltiplas violências; esses/as meninos/as quase nada sabem do processo ao qual são inseridos. Passam por revistas policiais quase diariamente mesmo quando fora da cena ilícita e, ainda que falem sobre, pouco se veem acompanhados dentro deste problema,

que fica sendo individual (e não político). Nesse contexto, direitos humanos fica sendo um termo bonito e pouco efetivo.

O que se coloca em pauta é a construção compartilhada e contínua do que poderá vir a ser significado, pois assim percebido, como um direito pelos/as meninos/as que atravessa, a medida socioeducativa. A responsabilização como valorização da própria vida e, por isso, a do outro, dentro de um processo em que

A função da prática e do pensamento emancipadores consiste em ampliar o espectro do possível através da experimentação e da reflexão acerca de alternativas que representem formas de sociedades mais justas. A luta democrática é, antes de mais, a luta pela construção de alternativa democráticas. (SANTOS, 2011, p. 69)

Necessária e urgente uma discussão a respeito do socioeducativo que não se restrinja a afirmar a precariedade das condições materiais e sociais de vida desses/as adolescentes. As palavras, mais que junção de letras em relatórios e sentenças, produzem vida, violência, emancipação, rejeição e, no limite, morte. Elas dignificam a existência à medida em que tocam, fazem aproximar e compreender a si, o outro e o mundo. Adolescentes inseridos/as no campo do ilícito frequentemente têm suas trajetórias marcadas por múltiplas violências; ao compreendermos que, onde sobra violência, se cala a palavra e inviabiliza o diálogo, andamos em direção à processual produção de sentidos outros nessas trajetórias tão afetadas pela ausência de interlocuções que escapam à brutalidade. Não deveria o atendimento socioeducativo, investido em construir ressignificações na vida desses sujeitos, ser o locus privilegiado de fomento à dignificação da existência, da palavra e da reflexão que anuncia novos mundos?

Referências

- BATISTA, N. **Fragmentos de um discurso sedicioso**. In: _____. Discursos Sediciosos – crime, direito e sociedade, nº 1. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1996, p. 71.
- CHRISTIE, N. **Limites à dor: o papel da punição na Política Criminal**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.
- DELEUZE, G. **Post-Scriptium sobre a sociedade de controle**. In: _____. **Conversações 1972-1990**. Trad. Peter Pál Palbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219-226.
- FOUCAULT, M. **O belo perigo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- HAHNE, B. S.; MACHADO, A. M. Por uma escuta não adoecida para a medida socioeducativa. **Revista Educação, Sociedade & Culturas (Universidade do Porto)**. Número 57, 2020. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/8%20Adriana%20Machado%20%26%20Beatriz%20Saks%20Hahne.pdf>. Acesso em 25/04/2021.
- MACHADO, A. M. **A produção de desigualdade nas práticas de orientação**. Trabalho apresentado em 2008, no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas Escolas. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>. Acesso em 25/04/2021.
- MUNHOZ, S. R. **O governo dos meninos: liberdade tutelada e medidas socioeducativas**. São Paulo: EduFSCar, 2017.
- PERLMAN, J. E. **O mito da marginalidade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- ROVARON, M. **Jovens em conflito com a lei: a crise do capital e a produção de indesejáveis**. In: CASTILHO, R.; OLIVEIRA, V.H.N. (org.). **Juventude Latino-americanas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.
- SANTOS, B. S. **Para uma revolução democrática de justiça**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, M. **As cidadanias mutiladas. O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.
- SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Telha, 2020.
- SEMER., M. **Sentenciando o tráfico: o papel dos juízes no grande encarceramento**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2019.
- SOUZA, T. L. S. **A era do grande encarceramento**. Rio de Janeiro: Revan, 2018.
- TEIXEIRA, J. D. **Dos Sujeitos e Lugares da Punição**. Da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo. Um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.
- WACQUANT, L. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS: ADOLESCENTES, DIGNIDADE HUMANA E CÍRCULOS RESTAURATIVOS

**Cristina Silveira
Braga de Souza¹⁸⁸**

**Elaine Cristina
Francisco Volpato¹⁸⁹**

Resumo: O presente trabalho visa inicialmente resgatar a história dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil desde 1927, quando a legislação era pautada no Código de Menores, até o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990 e considerado um avanço no campo jurídico e social do Brasil, pois estabeleceu e consolidou os direitos e deveres da criança no adolescente no país. Enfoque especial é dado ao Direito Fundamental à dignidade humana elencado nas disposições preliminares do Estatuto, apontando a Justiça Restaurativa, através dos Círculos Restaurativos, como uma prática, intrinsecamente ligada a dignidade humana, que pode contribuir com a socioeducação e com a superação da ineficácia de ações meramente retributivas, ainda muito vigentes. A mudança deste paradigma, espera-se que seja a maior contribuição científica da pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, desenvolvida pelo método de análise explicativa da práxis dos círculos restaurativos junto aos adolescentes autores de ato infracional que cumprem medida socioeducativa de internação no Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu-PR. O estudo tem como foco a interpretação, compreensão e dedução das repercussões positivas que favorecem a prática dos círculos restaurativos na

¹⁸⁸ Pós-Graduada em Políticas de Atendimento a Crianças e Adolescentes em situação de risco – Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon – ISEPE Rondon.

¹⁸⁹ Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

socioeducação, garantindo dignidade humana nas ações junto a adolescentes em conflito com a lei, causa da importância do estudo.

Palavras Chave: Dignidade Humana. Círculos Restaurativos. Adolescentes em Conflito com a lei.

Introdução

A dignidade da pessoa humana tornou-se, nas últimas décadas, um dos grandes consensos éticos do mundo. Na área da infância e juventude ela é mencionada em diversos documentos internacionais e nacionais, embora ainda assim, muitas violações ainda sejam cometidas dentro e fora do país, o que denota a deficiência de políticas públicas substantivas que contribuam com sua efetividade.

Os direitos humanos, o que engloba a dignidade humana, possuem carácter universal ao homem, isto é, todos são iguais perante a lei, incluindo crianças e adolescentes. Assim, a lei estabelece como direito do adolescente privado de liberdade, ser tratado com respeito e dignidade, sendo que o propósito deste trabalho é apontar, através de um estudo bibliográfico e explicativo, como a Justiça Restaurativa, através dos Círculos Restaurativos pode contribuir para a garantia desses direitos.

Para tanto, inicialmente a proposta é fazer um resgate histórico da legislação, até o giro do Código de Menores para o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual reconhece a necessidade de Proteção Social da Infância pela condição peculiar de desenvolvimento.

No segundo momento, trabalha-se a dignidade humana como um valor fundamental nas políticas de proteção e direitos fundamentais de crianças e adolescentes, possibilitando crianças e adolescentes serem tratados com respeito e valor, o que lhes favorece condições de dignidade.

O terceiro capítulo descreve porque a metodologia dos círculos restaurativos vem de encontro ao princípio da dignidade humana e como ela pode contribuir no âmbito da socioeducação.

Acima de tudo, o trabalho foca que a nota característica de voluntariedade, do espaço digno e das relações horizontais dos Círculos Restaurativos, assim como sua metodologia pautada no diálogo, características subjetivamente ligadas ao princípio da dignidade humana, favorece que o adolescente em conflito com a lei, além de refletir sobre seu ato, pense de modo privilegiado sobre sua realidade, sua história e suas motivações.

Crianças e adolescentes têm direitos? Um pouco dessa história no Brasil...

Durante o período que antecedeu o século XX, não há registro da existência de políticas sociais voltadas para o atendimento à criança e ao adolescente. Durante o Período Imperial Brasileiro que teve início em 1822 e se estendeu até 1889, com a Proclamação da República, a infância no Brasil também não teve seus direitos formulados (FILHO, 2013).

Nos períodos da história denominada Brasil Colônia, 1500 a 1822, e Brasil Império, início em 1822 até 1889 com a Proclamação da República, ainda não se preocupava com formulação de direitos à criança e ao adolescente. Vigorava no período Imperial uma legislação Penal conhecida como Código Penal Imperial, legislação aplicada para os adultos que praticassem atos contrários a lei. Por não haver legislação própria, a mesma também era aplicada às crianças e adolescentes.

A primeira legislação específica para menores de idade fora promulgada no Brasil no ano de 1927. Nesta época não havia distinção entre crianças e adolescentes e todo indivíduo com idade inferior a 18 anos era considerado como “menor” e, portanto, sujeito ao Código de Menores. O grande objetivo do Código era dar assistência e proteção ao menor que se via em “situação irregular”, isto é, os abandonados, delinquentes, e filhos de famílias de classes desprivilegiadas. A lei determinava que era de responsabilidade do Estado a situação do “menor”, termo que na linguagem comum, segundo Guirado, 2012:

se particulariza, referindo-se à pobreza, ao abandono, ao cuidado assistencial e à infração. Representa a criança que, proveniente de família de nível socioeconômico baixo, vive em situação de abandono, marginalidade e/ou sob cuidado dos serviços públicos. Uma faixa etária, uma condição econômica e social e uma conduta delinquente atribuem sentido a esta palavra. Não é qualquer criança que é referida como menor: “É uma determinada criança que recebe este cognome, que veste esta identidade. Parece que, no interior das relações entre os diferentes grupos e classes de uma sociedade, faz-se num acordo surdo, a circunscrição de uma “infância menor”, que, em última instância, é percebida – e acaba por se constituir – como uma ameaça à sobrevivência física e simbólica dos que não são Menores. (p. 35)

Assim, para resolver problemas referentes aos dos entendidos “menores” aplicava-se os corretivos necessários, que envolvia assistência, proteção e vigilância. (MICALI, 2009)

As crianças e adolescentes eram tratados pela legislação do Código de Menores de 1927 como seres “inferiores”, objetos tutelados pela Lei e pela Justiça. O bem-estar das crianças era reduzido aos serviços sociais prestados por entidades públicas ou privadas. O poder Judiciário era a única instância que controlava as omissões e abusos, sendo que cabia ao Juiz de Menores atuar nos segmentos da sociedade caso houvesse a existência de alguma irregularidade que pudesse causar “prejuízo” ao menor. (FILHO, 2013)

A assistência religiosa era o único direito estabelecido no Código de Menores e não havia medidas específicas aplicáveis a pais ou responsáveis em situação de maus tratos, opressão e abuso sexual, como hoje vemos no Estatuto da Criança e do Adolescente. É oportuno recordar que, até o surgimento do Código de Menores, crianças e adolescentes “delinquentes” recebiam o mesmo tratamento dispensado a criminosos, vadios e mendigos, os quais quando capturados eram encaminhados indiscriminadamente para a cadeia e ficavam presos junto com os adultos.

Em 1948, por intermédio da Assembleia Geral das Nações Unidas, o Brasil torna-se signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, cujo conjunto de princípios e valores morais, elaborados sob o impacto da 2ª Guerra Mundial, pautado nos direitos fundamentais, na dignidade e igualdade humana acabou por impactar decisivamente o tratamento de crianças e adolescentes no país e no mundo.

Na década seguinte advém a Declaração Universal dos Direitos Humanos, referência para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, a qual se trata de um conjunto de princípios que têm como formulação da Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância. Neste documento ratifica-se o reconhecimento da dignidade e dos direitos iguais e inalienáveis para todos os membros da família humana, incluindo as crianças e adolescentes.

De 1964 a 1985, período da história denominado Ditadura Civil-Militar, pertencente a segunda metade do século XX, predominou a visão por parte dos governantes brasileiros, que a situação da criança ou do adolescente abandonado ou infrator era uma questão de segurança nacional (FILHO 2013). Portanto, caberia somente ao Estado buscar formas de discipliná-lo, reprimi-lo e reeducá-lo.

Sucessor do Código de Menores de 1927, foi criado pela ditadura militar o Código de 1979, com poucas mudanças e a mesma perspectiva de situação irregular permaneceu vigente, sendo mantida a abordagem higienista e correccional nas questões ligadas a área da infância e adolescência. Com a instituição do novo Código de Menores, em 1979, consagra, em solo pátrio, a Doutrina da Situação Irregular.

O Brasil começou a apresentar legislações que tinham como orientação a Proteção Integral da criança e do adolescente, com um giro paradigmático expressivo somente em 1988, quando foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, sendo que dentre inúmeros avanços legislativos, investiu-se no princípio da prioridade absoluta para acesso de crianças e adolescentes a direitos sociais.

A Constituição dedica seu título primeiro exclusivamente aos princípios fundamentais, dentre os quais resta elencado o princípio da dignidade da pessoa (BRASIL, 1988). O texto do artigo 227º da Constituição, resume em seu corpo o elenco de direitos que configura a Doutrina da Proteção Integral à criança e ao adolescente, alinhando o ordenamento jurídico brasileiro com as perspectivas dos Direitos Humanos internacionais quando explicita em seu texto:

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

Muito embora expresso na Constituição deveres da família, da sociedade e do Estado para com a criança e adolescente, foi necessário criar uma legislação especial destinada à criança e ao adolescente, desdobrando um olhar detalhado sobre a proteção integral em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento. Assim, tornou-se necessária a existência de uma proteção especializada, diferenciada, integral, para evitar que os preceitos constitucionais fossem reduzidos a meras intenções. (VERONESE, 2008)

Surge então em 1990, através da lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que traz em si uma profunda distinção dos demais e antigos Códigos de Menores, que pretendiam apenas ser apenas um lenitivo

dos males sociais, na medida em que concede direitos às crianças e adolescentes, independentemente de sua condição social, familiar e econômica. (BRASIL, 1990)

Assim a ordem constitucional estabelecida conferiu a igualmente formal no tratamento jurídico de crianças e adolescentes, posto que a doutrina da situação irregular não atingia a totalidade de crianças e adolescentes, já que se destinava apenas àqueles que representavam um obstáculo à ordem, os abandonados, expostos, delinquentes, infratores, pobres, que recebiam todos do Estado ações repressivas, higienistas, assistencialistas.

Na infância e adolescência, a criação do ECA chega então como fonte de um novo modelo social, traz princípios inovadores, amplia e divide as responsabilidades na Proteção Integral, deslocando também para seu centro o Princípio da Dignidade Humana como valor fundamental dos direitos humanos.

A chamada Doutrina de Proteção Integral, concepção sustentadora do Estatuto, confirma o valor intrínseco da criança e do adolescente como ser humano, a necessidade do respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento e seu o valor prospectivo da infância e da juventude como portadoras da continuidade da espécie e do seu povo. O reconhecimento da sua vulnerabilidade torna as crianças e adolescentes merecedores de respeito, dignidade humana e proteção integral. (CIRÍACO, 2014)

Ainda é preciso falar e reconhecer o direito fundamental à dignidade na infância e adolescência?

Segundo Barroso, 2010, a dignidade humana se constitui um valor, ligado à ideia de bom, justo, virtuoso. Situa-se ao lado de outros valores centrais para o Direito, como justiça, segurança e solidariedade, o que a torna, para muitos autores, a justificação moral dos direitos humanos e dos direitos fundamentais. A compreensão atual da dignidade humana toma como o pressuposto de que cada ser humano possui um valor intrínseco e desfruta de uma posição especial no universo, trazendo em seu conteúdo elementos de individualismo, igualdade e solidariedade, bem como a centralidade do homem. A dignidade humana é um valor

fundamental que informa o conteúdo de diversas normas escritas, ao mesmo tempo em que condiciona a interpretação constitucional como um todo, principalmente quando os direitos fundamentais estão envolvidos.

O princípio da dignidade da pessoa humana, dito de outra maneira, “representa a superação da intolerância, da discriminação, da exclusão social, da violência, da incapacidade de aceitar o outro, o diferente, na plenitude de sua liberdade de ser, pensar e criar”.(BARROSO, 2010, p. 252)

Nos direitos das crianças e adolescentes, o princípio da dignidade humana é o que guarda uma relação mais íntima com o princípio da absoluta prioridade. Exerce um caráter basilar tanto na fundamentação quanto na orientação da interpretação do princípio da absoluta prioridade da criança e do adolescente. O artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que criança e adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e que deve ser assegurado facilidades e oportunidades para que lhes seja possível o desenvolvimento em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Na lei consta como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, assegurar direitos referentes a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência comunitária, sendo que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, exploração, violências, crueldade e opressão. (BRASIL, 1990)

Assim, para tornar positivado para crianças e adolescentes esses direitos fundamentais¹⁹⁰, o Estatuto fomentou a criação de um Sistema de Garantia de Direitos, de caráter público, moldado na perspectiva de eixos de Promoção, Defesa e Controle, o qual se articula em rede para que se efetive a promessa da normativa jurídica, do compromisso de tornar alcançável para esses “sujeitos” e a efetividade social dos direitos fundamentais de cidadania.

Em proximidade de completar-se 31 anos de todo um aparato jurídico destinado especificamente aos direitos das crianças e adolescentes, não tem sido simples efetivar o reconhecimento social e estatal de que crianças e adolescentes possuem o direito a receber atendimento e atenção comprometida com sua

¹⁹⁰ A lei não muda a cultura, ela auxilia a mudança da dinâmica social na medida em que dá as instituições condições de implementar políticas específicas de amparo as suas disposições legais. A prática social fundada em fronteiras políticas e sociológicas complexas potencializam o legado da lei e viabilizam a transformação de estruturas complexas no tempo e espaço.

condição de desenvolvimento e formação, o que lhes confere condições de dignidade.

O relatório Cenário Nacional da Infância e Adolescência 2019, concluiu que 47,8% das crianças e adolescentes (20 milhões), de 0 a 14 anos, vivem em situação de pobreza. O estudo divulgado demonstra que 32 crianças e adolescentes com idades, principalmente, entre 10 e 17 anos, são assassinados por dia no país.

No Brasil, em 2019, 16,4% das adolescentes foram mães antes dos 19 anos; 2,5 milhões de crianças e adolescentes até 17 anos trabalham; 11,7 mil crianças e adolescentes foram vítimas de homicídios em 2017. O relatório ainda aponta que o Disque 100 recebeu 86,8 mil denúncias de violações dos direitos de crianças e adolescentes e aproximadamente 2,4 milhões de crianças e adolescentes são explorados com trabalho infantil, conforme dados do Fórum Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. (ABRINQ, 2019)

Os índices revelam uma realidade que alerta para a vulnerabilidade e condições que crianças e adolescentes brasileiros estão expostos. O agravante é que não faltam leis com ligação e interdependência com a dignidade humana, mas sim falta políticas públicas de execução das mesmas e o reconhecimento que sua efetivação é imprescindível para a formação cidadã. Sem dúvidas, essas lacunas, negligências e violações da lei, repercutem em pequeno, médio e longo prazo na vida, na formação, na socialização, autonomia e na forma das crianças e adolescentes se relacionarem com o mundo.

Como os círculos restaurativos funcionam?

Muito se tem argumentado sobre a importância da valorização dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes mediante o reconhecimento que é imperativo condições de dignidade para um desenvolvimento sadio. Também já, de longa data, se tem asseverado que apesar desse reconhecimento, nem sempre a lei positivada tem impedido novos casos de violação.

Ações de diversos seguimentos diferentes – família, comunidade, sociedade e, muito surpreendentemente, até do poder público – oras são práticas que geram prejuízos às crianças e adolescentes, comprometendo sua condição social e seu desenvolvimento em vários âmbitos. É na restauração desses prejuízos, subjetivamente, mas diretamente ligados a Dignidade Humana, que Justiça Restaurativa ousa trabalhar e pode ter papel e repercussão relevante.

A justiça restaurativa é prática expressamente formalizada desde 2012, através do Sistema Nacional de Socioeducação (SINASE), Lei Federal nº 12.599/12, o qual prevê em seu artigo 35º que se deve priorizar práticas restaurativas na execução das medidas socioeducativas, as quais destinam-se a responsabilização do adolescente autor de ato infracional. (BRASIL, 2012)

No Paraná, desde então, o Departamento de Atendimento Socioeducativo busca fomentar iniciativas e, dentre estas, às práticas o debate, com capacitações permanentes e a utilização de técnicas restaurativas nas Unidades sob sua gestão, buscando cada vez mais aprimorar práticas adequadas a efetivação de direitos e a superação da cultura sancionatória tradicional. (DEASE, 2015)

Na Justiça Restaurativa, segundo Achutti, 2014, o Círculo Restaurativo está entre as práticas mais comuns e a técnica que pode ser realizada em diversos âmbitos, pois são os próprios participantes os atores que detêm a autonomia e a responsabilidade de argumentar e dialogar uma solução para determinado problema. O processo conta com facilitador, capacitado, não necessariamente um jurista, que atua como guardião da qualidade da comunicação, que deve se aproximar ao máximo das condições ideais (HABERMAS, 2010).

A condução e metodologia dos Círculos, que envolve pré-círculos, círculos e pós círculos, possibilita que as pessoas, no decorrer da prática, se compreendam a si mesmas e aos outros pela interface do próprio conflito, visando à reparação dos danos e ao atendimento das necessidades daqueles mais diretamente envolvidos.

Após a implantação da prática dos Círculos com adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no Centro de Socieducação de Foz do Iguaçu-PR, percebeu-se muito comum nos apontamentos e na avaliação realizada por facilitadores, o registro de relatos, feitos pelos adolescentes, de episódios de violações da dignidade humana e violências recorrentes, dos mais diversos tipos, apresentadas como memórias da infância.

Violências sofridas na infância, segundo o Ministério da Saúde, 2010, podem gerar problemas emocionais, sociais, psicológicos e cognitivos. As manifestações podem ser variadas, incluindo uso de substâncias psicoativas, envolvimento em atos infracionais, comportamentos de risco e vulnerabilidade, violência, iniciação sexual precoce, gravidez e prostituição.

No âmbito da saúde mental e social, a violência traz consequências como ansiedade, abandono ou baixo desempenho escolar,

sintomas depressivos, alterações de memória, agressividade, automutilação e suicídio, o que pode comprometer a vida, a saúde e o desenvolvimento sadio e harmonioso, direitos garantidos na lei, conforme artigo 7º do Estatuto. (BRASIL, 1990)

Nessa ótica e considerando os registros realizados, é possível se pensar numa correlação entre violação da dignidade e violências sofridas na infância e atos infracionais. Para Zehr, 2008, muitos crimes (entendo também que atos infracionais) nascem de violações, pois muitos ofensores foram vítimas de abusos na infância e conseqüentemente carecem de habilidades e formações que lhe possibilitem uma vida significativa. O autor pondera que há indivíduos que prejudicam os outros porque também foram prejudicados, isto é, fazem uma reprodução da violência vivida, a qual tende a perpetuar de forma cíclica se não interrompida. O autor considera que o crime é uma forma de pedir socorro e afirmar sua condição de pessoa.

Muito embora a inegável necessidades das vítimas, ZEHR, 2010, pondera que não se deve negligenciar as necessidades do ofensor. Para o autor, o ofensor precisa de tratamento, apoio emocional, questionamentos frente a seus estereótipos, racionalizações, falas e em relação ao seu pensamento sobre a vítima e atos. Na esfera do adolescente autor de ato infracional, percebe-se nos Círculos que muitas vezes este adolescente teve seus direitos fundamentais e sua dignidade violada, sendo que antes de ser autor de violência foi vítima de algum tipo de violência, sendo imprescindível também para o ofensor ações restaurativas.

Atendendo a essas necessidades expostas por Zehr e as demandas expostas pelos adolescentes, os Círculos Restaurativos, através de sua dinâmica e metodologia, podem contribuir de forma singular para reflexões do ofensor e mudanças de comportamento, possibilitando a descoberta de valores, a significação e a ressignificação da realidade, a superação de traumas e o aprendizado de uma convivência social pautada no respeito ao seu semelhante, o que também alicerça os princípios da dignidade humana.

Tal afirmação pauta-se que a técnica, na prática, a partir do momento que oportuniza ao ofensor, um espaço seguro e orientado pelo facilitador para o manifesto de sentimento, emoções, violações, violências praticadas e vivenciadas, determinações e necessidades, as quais acabam por favorecer o despertar de reflexões e de conexões ligadas à sua história de vida, o que potencializa o princípio de um processo de restauração e de rompimento do ciclo da violência. Como bem aponta Sarlet (2009):

Onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitação do poder, enfim, onde a liberdade e autonomia, a igualdade e os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana, por sua vez, poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças. (p. 65)

Assim, não há como exigir respeito ao outro, sem inicialmente o respeito à dignidade humana. E, por isso, os círculos possibilitam a liberdade para expressar a verdade pessoal, deixando de lado as máscaras e defesas para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais. Isso ocorre na medida que os participantes revelam nos círculos aspectos desconhecidos ou ignorados sobre si mesmo através de uma orientação positiva dos facilitadores, aquilo que de negativo havia sido presumido pelos outros, começa a ruir e perder a força. (PRANIS, 2010)

A mesma autora fundamenta que justiça restaurativa utiliza as funções emotivas e poéticas da linguagem, baseando-se num discurso narrativo, o que pode ser interpretado como um momento de “contar histórias”. Cada pessoa tem uma história, e cada história oferece uma lição. No círculo as pessoas se aproximam das vidas umas das outras através da partilha de histórias significativas, para elas as histórias unem as pessoas pela sua humanidade comum e as ajudam a apreciar a profundidade da experiência humana (PRANIS, 2010).

Assim, é na preparação cuidadosa de perguntas norteadoras, na provocação do diálogo e da comunicação e nas bases do processo circular que vão havendo manifestações, compromissos, reflexões e elucidações pessoais e coletivas, que direcionam e contribuem para um processo de ressocialização pautado em direitos, respeito e condições de dignidade, a qual, mesmo sendo algo intrínseca e não apalpável, mutável está diretamente ligada a experiências e ações humanas que valorizam os direitos fundamentais e o respeito ao outro.

Considerações finais

Ao recuperar a história dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, norteador

sempre em bojo pelo princípio da Dignidade Humana, vem a ser a expressão da tentativa de integrar à infância e a juventude à cidadania através de direitos fundamentais, possibilitando condições e políticas para um desenvolvimento sadio e em condições de dignidade.

Em aproximados 31 anos de vigência, não se pode negar que o Estatuto gerou muitos avanços na Garantia dos Direitos Fundamentais das crianças e adolescentes, mais ainda há uma distância considerável entre a Lei e a consolidação da prática, pois entre a previsão legal e sua execução, pesquisas apontam que no Brasil ainda encontram milhares de crianças e adolescentes violados diariamente em seus direitos e dignidade.

Estas violações experienciadas incidem em repercussões e consequências multifacetadas e em diversos âmbitos, entre elas a possibilidade do envolvimento de adolescentes em prática de atos infracionais, o que para alguns autores, vem a ser a reprodução de violências sofridas em fases importantes de formação.

A Justiça Restaurativa, através dos círculos restaurativos, no trabalho com adolescentes autores de ato infracional, tem apontado com resultados bastante exitoso, pois a prática, pautada pelo diálogo e escuta em espaço seguro, ético e dirigido, pode fomentar reflexões que contribuam com a significação e ressignificação dos atos de violências praticados e vivenciados, o que consequentemente repercute na restauração de valores, sentido de vida e determinações indivíduo.

Deste modo, aponta-se a Justiça Restaurativa como um dos caminhos a serem explorados na área da Socioeducação, pois ela pode ser entendida como uma possibilidade de ação, cujo objetivo engloba a superação de violências cometidas e experienciadas por adolescentes em conflito com a lei.

Referências

ABRINQ. F. **Cenário da Infância e adolescência no Brasil**, 2019. Disponível em: <https://fadc.org.br/sites/default/files/2019-05/cenario-brasil-2019>. Acesso em 19-12-2020

ACHUTTI, D. **Justiça Restaurativa e Abolitionismo Penal: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil**. São Paulo: Saraiva. 2014.

BARROSO, L. R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 2 ed., São Paulo: Saraiva, 2010.

_____, L. R. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012.

BRASIL. **Constituição Federativa da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília – DF: Presidência da República. 1990

_____. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: Brasília, DF. Presidência da República, 2012.

CIRÍACO, H. C. **Os profissionais educadores nos Centros de Socioeducação: as medidas socioeducativas no contexto do ECA e do SINASE**. UTPPR, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/6106/1/PB_GP_IV_2014_19.p ; Acesso em: 10 jan. 2020.

DEASE. Departamento de Atendimento Socioeducativa. Caderno: **Justiça Restaurativa e a Socioeducação**. Imprensa oficial: 2015.

FILHO. S. F. S. **Os desafios da escola pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Volume II. Unioeste, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_hist_pdp_sebastiao_ferreira_da_silva_filho.pdf. Acesso em 09/04/2021

GUIRADO, M. Menor: O grande excluído. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RxbX7cZhdLjS9SztHDBCpMj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 11/05/2021

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. v. 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

MICALI, J. M. **O Dilema da Descentralização de Poder: Um Estudo Sobre as Políticas de Atenção ao Adolescente Autor de Ato Infracional no Paraná**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Linha de cuidados para a atenção integral de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências**. Brasília-DF. 2010. Disponível: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_crianças_famílias_violências.pdf. Acesso em 22/12/2020

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONU). Declaração Universal dos Direitos humanos. [cited 2018 Apr 18] Available from: <http://www.onu.org.br/img/2014//09/DUDH.pdf>.

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

SARLET, I. W. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Editora Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

VERONESE, J. R. P; O. L.C. P. **Educação versus Punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

ZEHR, H. **Trocando as lentes – um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012

PÓS-ESTATUTO: O MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA CONTRA O EXTERMÍNIO (RECIFE, 1990-1991)

**Elton Gleyson
Oliveira da Silva¹⁹¹**

Resumo: O artigo pretende historicizar as ações do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) contra a persistência da violação do direito à vida de crianças e adolescentes em situação de rua após a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (1990). Nosso recorte espacial é a cidade do Recife, capital do estado brasileiro de Pernambuco, e o nosso recorte temporal é entre outubro de 1990, mês onde o Estatuto entrou em vigor, e setembro de 1991, período onde a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que investigava o extermínio de crianças e adolescentes no Brasil veio ao Recife.

Palavras chave: Infâncias. Violência. Movimento Social.

Movimento pela lei e pela vida

Os meninos fizeram a Lei [Estatuto da Criança e do Adolescente]. A gente pegava, discutia nos fóruns, depois íamos à base com os meninos, para os núcleos, saber se era daquele jeito mesmo, ou não. Foi muito bem discutido aqui [Pernambuco]. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, nesse sentido, se destacou na luta da aprovação do Estatuto (Helena Janssen, do Movimento Nacional de Meni-

¹⁹¹ Mestrando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

nos e Meninas de Rua, ao “Projeto 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios” (2015)).

Gostaríamos de dizer que esta denúncia que não é do Movimento [Nacional de Meninos e Meninas de Rua] só, ela é a representação de um grupo que está bastante preocupado com a situação das crianças e adolescentes neste Estado [Pernambuco], que está lutando para que o Estatuto da Criança do Adolescente seja de fato posto em prática e respeitado, porque não adianta o Brasil ter leis tão boas e bonitas e na prática elas não acontecem, se os brasileiros são mortos e assassinados e nem os criminosos são julgados, se os filhos dos trabalhadores são forçados a viver na miséria, na fome, pior do que um animal (Helena Janssen, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, à CPI do Extermínio, que visitou o Recife em setembro de 1991)).

O depoimento de Helena Janssen, concedido aos pesquisadores do “Projeto 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios¹⁹²”, enfatiza a importância das mobilizações do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), do qual foi uma das articuladoras no estado de Pernambuco, para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essas movimentações, iniciadas em meados da década de 1980, promoveram importantes discussões entre os educadores sociais e os meninos e meninas em situação de rua. Esses debates foram fundamentais para a construção do Estatuto: após a escuta das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que segundo Janssen “fizeram a lei”, foi possível uma legislação que tornasse factível “um novo caminho”, como estava estampado em uma das muitas faixas que as cerca de oito mil crianças e adolescentes levavam pelas ruas históricas do Recife celebrando a vigência do Estatuto¹⁹³.

Já no seu discurso à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) destinada a investigar o extermínio de crianças e adolescentes no Brasil, inaugurada em maio de 1991 e que veio ao Recife em setembro do mesmo ano, Helena Janssen denuncia a situação dos meninos e meninas em situação de rua no Recife: assassinatos sem investigação, “miséria”, “fome”, levando

uma vida “pior do que um animal”. Cerca de um ano após a promulgação do Estatuto, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua continuava as mobilizações, dessa vez não para a aprovação, mas para que o ECA fosse posto em prática e respeitado.

É sobre esses assassinatos sem investigação, que estavam se configurando em quadros de extermínio, que iremos nos debruçar. Sendo assim, nosso trabalho buscará historicizar as ações do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) contra a persistência da violação do direito à vida de crianças e adolescentes em situação de rua após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Como fontes utilizaremos o “Jornal do Commercio”, ligado à chamada “grande imprensa”, destinado aos setores mais abastados da sociedade pernambucana e com grande circulação em Recife e Região Metropolitana, e o Relatório Final da CPI do Extermínio, aprovado em fevereiro de 1992 e publicado em maio do mesmo ano. Nosso recorte espacial é a cidade do Recife, capital do estado brasileiro de Pernambuco. Nosso recorte temporal é entre os meses de outubro de 1990, início da vigência do Estatuto, e setembro de 1991, quando a CPI do Extermínio veio ao Recife.

Com historicizar queremos indicar que submeteremos essas ações do Movimento à “operação historiográfica”, ou seja, à ““indústria” historiográfica, que articula um lugar socioeconômico de produção, as regras científicas de um domínio e a construção de um relato ou texto”, assim como postulou Michel de Certeau (2017, p. XII). Segundo o historiador brasileiro Durval Muniz Albuquerque Júnior (2019), Certeau quer com isso dizer “que a historiografia é produto de uma operação, de uma atividade de atribuição de sentido aos eventos” (p. 27). O autor concorda com o francês quanto ao trabalho de historicização realizado pelo historiador, entretanto, discorda quanto ao caráter fabril do fazer historiográfico: “o historiador me parece habitar mais um atelier do que um espaço fabril” (p. 28). Assim, considera “que a atividade historiadora tem maior proximidade com a paciente e meticulosa atividade manual exercida por tecelões, bordadeiras, rendeiras, tricoteiras, chuliadeiras” (p. 28). O historiador, para Albuquerque Júnior, seria um “tecelão dos tempos”, que articularia na narrativa historiográfica o que chamamos

¹⁹² “O Projeto 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios, patrocinado pela Petrobras, objetivou construir um trabalho de coleta de documentos e produção de entrevistas sobre a trajetória histórica da Lei 8.069/1990, contemplando as nove capitais do Nordeste do Brasil” (MIRANDA et al., 2015, p. 11).

¹⁹³ ESTATUTO leva menor às ruas. **Jornal do Commercio**, Recife, 12 out. 1990. Cidades, p. 03.

de “fio condutor, de fio da meada, o problema, a questão, o objetivo, que deve ser perseguido e deve estar presente durante toda a narrativa” (p. 30), como no bordado, onde existe “aquelas laçadas, aqueles pontos, aquelas amarrações, que serão fundamentais para que o desenho se sustente e se faça” (Ibidem).

O movimento

O Brasil na década de 1980 vivia o seu processo de redemocratização. Eram as mobilizações contra uma Ditadura civil-militar, iniciada com um golpe de Estado articulado por setores das forças armadas, setores empresariais, setores da “grande imprensa”, setores das classes médias urbanas e setores da Igreja Católica. A partir de finais da década de 1970, uma grande crise econômica, a publicitação de casos de torturas, desaparecimentos e assassinatos e as pressões de uma sociedade civil que voltava a se articular fizeram com que a Ditadura entrasse em crise e o Estado Democrático de Direito fosse instaurado. Esse período de retomada da democracia, marcado por forte mobilização política, possibilitou debates sobre “a ampliação da noção de cidadania” (AARÃO REIS, 2014, p. 110), além de ter sido o palco da expansão dos movimentos sociais urbanos. (CARVALHO, 2012)

A realidade daqueles e daquelas, entre eles crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social não seria fácil durante o regime ditatorial. Optando pelo que o historiador Daniel Aarão Reis (2014) chamou de modernização “conservadora” e o sociólogo Edson Passetti (1998) classificou como “autoritária”, a ditadura intensificou as desigualdades socioeconômicas já existentes no Brasil. Essa modernização foi responsável pela marginalização e perseguição de parte de uma população já estigmatizada como “perigosa” desde finais do século XIX e inícios do século XX. Assim, no período da redemocratização, o Brasil era um país extremamente desigual, o que se refletia nas ruas das grandes cidades brasileiras, onde encontrávamos meninos e meninas dormindo nas ruas e praças, além de exercerem a mendicância nos semáforos, que perseguia o “inimigo interno”, seja ela o “comunista”, seja ele o “delinquente”, seja ela o “menor”.

Para as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, a Ditadura instituiu, na década de 1960, a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), encabeçada pela FUNABEM/FEBEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor/ Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor). No entan-

to, essa política de atendimento “levava sempre para a internação, o castigo, a violência física e, conseqüentemente, a manutenção da desigualdade social”. (MNMMR-PE, 2002, p. 27)

Assim, já no início da década de 1980, a FUNABEM, a Secretaria de Assistência Social (SAS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) financiam o “Projeto Alternativas Comunitárias” que tinha por objetivo reestruturar, a partir de iniciativas da sociedade civil organizada, a política de atendimento às crianças e aos adolescentes que estavam em situação de vulnerabilidade social. Em junho de 1985, durante encontro realizado pela FUNABEM/SAS/UNICEF, ainda nos debates provocados pelo “Projeto Alternativas”, militantes das mais diversas regiões do Brasil sentiram a necessidade de “dar um caráter mais político a esta articulação, por entender que se fazia necessário provocar de fato uma mudança na política de atendimento às crianças e adolescentes”. (Ibidem, p. 28)

Surge assim o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, na capital Brasília, para “resgatar a cidadania da Infância e da Juventude, considerando meninos e meninas como sujeitos de direitos e promotores de sua própria história, de uma nova visão de sociedade, com consciência plena de suas potencialidades enquanto pessoas em fase de desenvolvimento” (Ibidem). O Movimento seria o “primeiro interlocutor de âmbito nacional” dos direitos das crianças e adolescentes em situação de rua (MNMMR; IBASE; NEV-USP, 1991, p. 14). Assim, o Movimento passa a se mobilizar pelos direitos de todas as crianças e adolescentes, mas especialmente daquelas e daquelas que “moram nas ruas, habitam favelas, morros, bairros populares e que são vítimas de injustiça. (MNMMR-PE, 2002, p. 28)

A militância que participou da fundação e construiu os primeiros anos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua era constituída por não religiosos e por leigos engajados e religiosos engajados. Esses militantes eram chamados de “educadores sociais de rua”, nomenclatura que, segundo o historiador Humberto Miranda (2021), surge a partir do “Projeto Alternativas”. Os leigos engajados e religiosos engajados eram ligados a setores progressistas da Igreja Católica: se reuniam nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e viviam uma experiência religiosa marcada por uma *práxis* “libertadora”, possibilitada pelo “Cristianismo da Libertação” (LÖWY, 2016). Tiveram papel de destaque nos primeiros anos do Movimento. No entanto, com o passar dos anos, os militantes não religiosos passaram a

representar o maior segmento na construção do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. (MIRANDA, 2021)

Também não podemos deixar de mencionar que os meninos e as meninas também construíam o Movimento. O MNMMR reconhecia essas crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos e com capacidade de participar nas decisões que dizem respeito às suas vidas” (MNMMR-PE, 2002, p. 29). O Movimento possibilitava para esses meninos e meninas apoio para seguirem no difícil cotidiano das ruas dos grandes centros urbanos brasileiros através de espaços para debates sobre a sua situação e para a organização política de suas ações (os chamados “núcleos de base”).

Desde meados da década de 1980, que coincide com a eleição de um presidente civil, considerada por grande parte dos historiadores como o marco temporal para o fim da Ditadura, e com a Assembleia Constituinte e a promulgação da atual Constituição brasileira, vasta bibliografia descortina “histórias de vida e de rua” dos meninos e meninas em situação de rua (GREGORI, 2000). Esse período também é marcado por debates sobre quem são e o que caracteriza os “meninos de rua”, nomenclatura que, segundo a antropóloga Maria Filomena Gregori (Ibidem), foi popularizada no Brasil a partir da publicação dos resultados da pesquisa “Meninos de Rua: valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo” (1979), coordenada por Rosa Maria Fischer a pedido da Comissão Justiça e Paz de São Paulo e do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea. Essa preocupação em definir e caracterizar esses meninos e meninas também foi uma preocupação do “Projeto Alternativas”, segundo Miranda (2021).

Partindo da necessidade urgente de apresentar alternativas para a superação do sistema FUNABEM/FEBEM e tudo o que ele representava, o Movimento expande suas reivindicações para “as políticas sociais voltadas para as crianças mais vulneráveis, [para] as violências praticadas pelo aparato policial e [para] a precariedade vivida em relação aos direitos fundamentais básicos” (Ibidem, p. 218). Gregori (2000) chama a atenção para o papel exercido pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e pela Pastoral do Menor (ligada aos setores progressistas da Igreja Católica) para a aprovação dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal (1988), que tratam dos direitos de crianças e adolescentes, e, como já vimos, do Estatuto da criança e do Adolescente (1990). No entanto, como também já vimos, mesmo após a promulgação do Estatuto, que

entra em vigor em outubro de 1990, práticas de violações de direitos continuariam a fazer parte do cotidiano desses meninos e meninas, como o extermínio de crianças e adolescentes em situação de rua. As primeiras denúncias contra o extermínio desses meninos e meninas foram feitas pelo Movimento e pela Pastoral do Menor. (DIMENSTEIN, 1990)

Movimento contra o extermínio

De acordo com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade São Paulo (NEV-USP), em pesquisa divulgada em setembro de 1990, o assassinato de crianças e adolescentes era um fenômeno que acontecia em todo território nacional, “ainda que não se tenha condições de precisar exatamente quando ele assumiu as características de extermínio” (1991, p. 13). No entanto, apontam que, para o Movimento, especialmente a partir do final da década de 1980, a luta contra o extermínio tornou-se prioridade. O MNMMR passa a denunciar o extermínio e a organizar encontros, projetos, “tribunais” (com o objetivo de julgar simbolicamente os crimes cometidos contra crianças e adolescentes), vigílias, pesquisas, protestos e publicações, além de ações junto aos poderes executivo, judiciário e legislativo, buscando reverter esse cenário de violação de direitos (Ibidem).

O jornalista Gilberto Dimenstein (1990) reconhece a importância das ações do Movimento (o qual dedica o seu livro), no entanto, delimita a segunda metade da década de 1980 como o início do extermínio de crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil, principalmente pelos chamados “grupos de extermínio”. Dimenstein sugere esse marco temporal baseado em dados divulgados pelo Ministério da Saúde que apontavam o aumento das causas externas (acidentes, envenenamentos, homicídios, suicídios) para as mortes de crianças e adolescentes, a partir do ano de 1979, além de dados que indicavam o aumento das crianças e dos adolescentes em situação de rua envolvidos em atos infracionais. O jornalista defende que esse cenário de extermínio era uma “guerra”. Ainda segundo o autor: “é possível dizer e provar que hoje no Brasil existe um processo fragmentado e em crescimento de extermínio de menores infratores ou supostos infratores” (Ibidem, p. 14). Dimenstein também pontua que essa “política de extermínio”, como considera na obra, acontecia com o apoio e/ou conveniência de amplos setores da sociedade,

além de contar com o mesmo apoio e/ou conveniência da polícia (Ibidem).

No Brasil, segundo o também jornalista Bruno Paes Manso (2019), os grupos de extermínio, também chamados de justiceiros, matadores e esquadrões da morte, são grupos armados formados a partir do final da década de 1950, mas que se tornaram mais comuns nas décadas seguintes. Majoritariamente compostos por policiais e ex-policiais, esses grupos buscavam defender a população das grandes cidades brasileiras eliminando os “bandidos” através do sequestro, da tortura e do assassinato. Ainda de acordo com Manso, os grupos de extermínio contavam com o apoio de parte da sociedade e da imprensa. Durante a Ditadura civil-militar passam a atuar nos centros de torturas e mortes ligados à chamada “comunidade de segurança”. Além de seu objetivo principal ser criminoso, eliminação sumária de pessoas, passam a se envolver em outras atividades ilegais, como o jogo do bicho, no Rio de Janeiro.

Em Pernambuco esses grupos tinham um *modus operandi* mais violento: “os corpos são encontrados queimados, sem olhos, órgãos genitais arrancados, retalhados a facadas” (DIMENSTEIN, 1990, p. 93). O uso que esses grupos faziam da espingarda calibre 12 tinha o objetivo de “desfigurar sem muito tiros o rosto de um indivíduo” (Ibidem). Nossas análises do “Jornal do Commercio” indicam que, no estado, a “grande imprensa” e a sociedade civil organizada e seus movimentos sociais denunciavam a maciça presença de policiais e ex-policiais nesses grupos. Se tinha o entendimento que era necessário a revisão do plano de direitos humanos das instituições policiais e que a participação de policiais em empresas privadas de segurança era um dos fatores para o crescente número de crianças e adolescentes assassinados¹⁹⁴. Além disso, a fiscalização dos carros apreendidos e recuperados pela Delegacia de Furtos de Veículos era uma das medidas apontadas para a redução do número de mortes, uma vez que policiais e ex-policiais, que integravam os grupos de extermínio, se utilizavam desses automóveis para sequestrar os meninos e meninas¹⁹⁵. No período estudado, segundo informações vinculadas no periódico, existiam em Pernambuco trinta grupos de extermínio só para eliminar crianças e adolescentes¹⁹⁶.

As crianças e adolescentes negras do sexo masculino eram as principais vítimas do extermínio, conforme dados do Instituto de Medicina Legal de Pernambuco (IML-PE) vinculados na Revista Veja, em maio de 1991¹⁹⁷. O número de meninas exterminadas era menor, mas não significam que não existissem casos. Esse padrão, mais meninos mortos, parece se repetir em todo Brasil. Gilberto Dimenstein (1990) atribui esse quadro à outra grave violação de direitos: a exploração e abuso sexual das crianças e adolescentes do sexo feminino, que eram por isso “poupadas” do extermínio.

Segundo os sociólogos Otávio Cruz Neto e Maria Cecília Minayo (1994), diferentemente do homicídio, onde o autor e a vítima são sujeitos individuais, no extermínio o exterminador e o exterminado são grupos. Os mesmos autores também defendem que o extermínio é “um ato político revestido de intencionalidade, seja ela declarada ou não pelos executores (p. 199), além de ser baseado, ainda segundo os sociólogos, na ideia de limpeza social, que busca eliminar e classificar determinadas camadas sociais como “extermináveis”.

No entanto, mesmo que os grupos de extermínio sejam os executores e detenham de forma mais imediata o “poder soberano”, “o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 05), grande parte da sociedade e de setores do Estado chancelam e apoiam as mortes, partilhando com esses grupos a “soberania”, por entenderem que os grupos elegíveis como “extermináveis” representam um perigo para a saúde do corpo social que deve ser protegido. (FOUCAULT, 2014)

Recife: capital das desigualdades e das violências

Recife e sua Região Metropolitana eram a terceira região onde mais se exterminavam crianças e adolescentes no Brasil, antecedida por São Paulo e Região Metropolitana e pelo Rio de Janeiro e Região Metropolitana, conforme a pesquisa mencionada anteriormente, que foi coordenada pelo MNMMR e pelo IBASE, com assessoria do NEV-USP. De fato, quando levamos em consideração os homicídios come-

¹⁹⁴ ENTIDADES protestam em Brasília contra a matança de menores. *Jornal do Commercio*, Recife, 22 jan. 1991. Cidades, p. 04.

¹⁹⁵ CPI já tem nome de exterminadores. *Jornal do Commercio*, Recife, 21 set. 1991. Cidades, p. 01.

¹⁹⁶ Ibidem.

¹⁹⁷ AZEVEDO, Eliane; FILHO, Mario Simas; PINTO, Lula Costa. Infância de raiva, de dor e sangue. Revista Veja, São Paulo, n. 1184, pp. 34-44, 29 mai. 1991.

tidos por armas de fogo, no início da década de 1990, Recife era a capital mais violenta do Norte-Nordeste e a terceira mais violenta do Brasil. Já se levarmos em consideração a porcentagem, permanece como a mais violenta do Norte-Nordeste e se torna a segunda mais violenta do Brasil (PERES & SANTOS, 2005). Também no período, mais da metade da população da Capital era considerada pobre ou extremamente pobre (50,21%). (RECIFE, 2020)

Nessa Cidade de muitos (a população do Recife, no ano de 1991, era de 1.310.259 habitantes (Ibidem)), mas com espaço para poucos, a sociedade não via com olhos esses meninos e meninas em situação de rua que comiam restos de comidas em latas de lixos¹⁹⁸; que pulavam do alto de suas famosas e históricas pontes, que deram ao Recife o título de “Veneza Brasileira”, em direção ao rio Capibaribe¹⁹⁹ (que corta os bairros centrais da Cidade); que dormiam nas calçadas às margens do mesmo Rio²⁰⁰; que faziam o uso de entorpecentes²⁰¹; que se reuniam em grupos para furtarem e conseguirem dinheiro para a alimentação e para compra de entorpecentes²⁰²; que eram exploradas sexualmente²⁰³; que exerciam a mendicância nos semáforos e nas praças²⁰⁴; que eram presença constante em frente aos principais pontos turísticos da Cidade²⁰⁵. Nessas ruas, onde eram forçados a entrarem no mundo do trabalho adulto²⁰⁶, também se organizavam e reivindicavam os seus direitos, especialmente o direito à vida²⁰⁷, já que os índices de assassinatos de crianças e adolescentes não paravam se subir.

Esses meninos e meninas em situação de rua, “que foram tomados como uma espécie de emblema que ilustra, de forma vergonhosa e trágica, os dilemas sociais, políticos e morais da sociedade brasileira” (GREGORI, 2000, p. 15), no entanto, não eram agentes passivos nesse cotidiano: sempre jogavam “com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”” (CERTEAU, 2014, p. 45). Esses “procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidia-

nos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (Ibidem, p. 40). São o que o filósofo Michel de Certeau denominou de “táticas”: “as maneiras de fazer” [que] constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural” (Ibidem).

Essas desigualdades e violências, principalmente as cometidas pelas armas de fogo, “subjugavam a vida ao poder da morte (necropolítica)” (MBEMBE, 2018, p. 71). Para o historiador camaronês Achille Mbembe (2018), a noção foucaultiana de “biopoder” não é suficiente para explicar essa subjugação da vida ao poder da morte, assim propõe os conceitos de “necropolítica” e “necropoder”, “para dar conta das várias maneiras pelas quais, no nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima das pessoas e criar “mundos de morte”” (Ibidem). Sobre esses “mundos de morte”, comenta: “formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”” (Ibidem).

Assim, a vida desses meninos e meninas em situação de rua, legadas a esses “mundos de morte”, são diminuídas e não são consideradas vivíveis (são “mortos-vivos”). A filósofa estadunidense Judith Butler (2015) propõe o conceito de “vida precária” para explicar as categorias de vidas que não são “enquadradas” como vivas, sendo assim consideradas sem importância, não sendo por isso preservadas por nenhum testemunho ou consideração e nem consideradas passíveis do sentimento de luto. Ainda segundo Butler, que insiste que o luto por uma vida é a condição fundamental para a sua existência e manutenção: “afirmar que uma vida é precária é afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas, e não somente de um impulso interno para viver” (p. 40).

¹⁹⁸ FOTONOTÍCIA. **Jornal do Commercio**, Recife, 05 mai. 1991. Cidades, p. 04.

¹⁹⁹ FOTONOTÍCIA. **Jornal do Commercio**, Recife, 20 ago. 1991. Cidades, p. 04.

²⁰⁰ MENINOS de rua vão retornar às famílias (fotografia). **Jornal do Commercio**, Recife, 19 mai. 1991. Capa

²⁰¹ LINS, Ana Lúcia. Cheirar cola vai ficar mais difícil. **Jornal do Commercio**, Recife, 23 jun. 1991. Cidades, p. 02.

²⁰² Ibidem.

²⁰³ MELLO, Patrícia Bandeira de. Meninas só podem sobreviver nas ruas: violência, miséria e prostituição. **Jornal do Commercio**, Recife, 01 set. 1991. Cidades, p. 01.

²⁰⁴ PORTARIA que proíbe menor de pedir esmolas será julgada hoje. **Jornal do Commercio**, Recife, 04 set. 1991. Cidades, p. 03.

²⁰⁵ MENDIGOS acampados em frente à Capela Dourada ganham apoio internacional. **Jornal do Commercio**, Recife, 20 jul. 1991. Cidades, p. 04.

²⁰⁶ MELO, Patrícia Bandeira de. É a chance para os meninos de rua. **Jornal do Commercio**, Recife, 19 mai. 1991. Cidades, p. 01.

²⁰⁷ MENOR protesta contra a violência. **Jornal do Commercio**, Recife, 23 fev. 1991. Cidades, p. 04.

As vidas desses meninos e meninas passam por um processo de exclusão que suspende o seu estatuto jurídico, tornando-as mais suscetíveis às violências arbitrárias. (BUTLER, 2019)

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua teve papel fundamental para a denúncia e mobilização contra esses “mundos de morte” onde a vida das crianças e dos adolescentes em situação de rua eram “precarizadas”. É isso que veremos de forma mais específica agora.

Três meses após o início da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, em janeiro de 1991, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e outras entidades estariam em Brasília denunciando os altos índices de assassinatos de crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil, como foi noticiado pelo “Jornal do Commercio” (JC), em 22 de janeiro de 1991²⁰⁸. Classificando a situação como a “matança dos menores”, a notícia do “JC” informa que grande parte desses assassinatos eram cometido pelos chamados “grupos de exterminadores” e que as entidades entregaram ao então Ministro da Justiça, Jarbas Passarinho, relatórios com sugestões para combater o extermínio, além de uma “sinopse” com sete casos de extermínio de crianças e adolescentes ocorridos nos estados de Pernambuco, São Paulo, Sergipe, Amazonas e Rio de Janeiro.

No mês de maio de 1991, o “Jornal do Commercio” noticiava os altos índices de violência no estado de Pernambuco, chamando a atenção para o assassinato de crianças e adolescentes, que o Jornal mais uma vez classifica como “menores”, pelos “grupos de extermínio”. Entre as entidades que trabalham para a reversão desse cenário de violência, que para o “JC” atingiu “índices alarmantes”, a notícia lista o Movimento Nacional de Meninos de Rua²⁰⁹.

Durante o mês de setembro de 1991 as crianças e adolescentes em situação de rua ganhariam mais destaque no Periódico pernambucano. Em 03 de setembro de 1991 a relatora da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) destinada a Investigar o Extermínio de Crianças e Adolescentes no Brasil²¹⁰ anuncia-

va que a cidade do Recife seria visitada pela CPI nos dias 19 e 20 de setembro²¹¹. A partir desse momento o “Jornal do Commercio” passa a dar mais espaço para a situação daqueles e daquelas que denominou de “meninos de rua”, “crianças de rua”, “meninos marginalizados”, “pivetes”, “cheira cola” e de “menores”, adjetivos carregados de estereótipos e preconceitos.

Em 04 de setembro de 1991²¹², uma quarta-feira, o “Jornal do Commercio” argumentava que a CPI do Extermínio viria ao Recife para entender “porque, segundo as estatísticas, Pernambuco é um dos estados da federação onde mais se mata criança”, além de denunciar que “está diariamente nos jornais as chacinas em plena rua, as execuções sumárias e os espancamentos pelos mais diversos motivos”.

Um dia antes da vinda da CPI ao Recife, no dia 18 de setembro, o “JC” trazia números sobre o quantitativo de assassinatos de crianças e adolescentes em Pernambuco, a partir de dados do Instituto de Medicina Legal. Esses dados indicavam que oitenta e um meninos foram mortos, entre janeiro e junho de 1991. Ainda segunda a notícia, Helena Janssen, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, pretendia “mostrar aos 11 deputados da CPI a realidade dos menores em termos de violência e do que vem sendo feito ao seu favor”²¹³.

No dia da vinda da CPI ao Recife, em 19 de setembro, quinta-feira, o “Jornal do Commercio” noticiava: “CPI inicia investigação sobre matança de menores”²¹⁴. Durante a notícia o “JC” lista algumas entidades que participariam da audiência pública, que seria realizada no Centro de Convenções de Pernambuco, a partir das 09h: Centro Dom Helder Camara, Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares, Casa de Passagem, Comunidade dos Pequenos Profetas, Conselho Estadual de Promoção dos Direitos da Criança e o Movimento Nacional de Meninos de Rua.

Já na sexta-feira, 20 de setembro, o “JC” noticiava o primeiro dia de atividades da CPI no Recife²¹⁵. A notícia informa que as entidades listadas anteriormente, entre elas o Movimen-

²⁰⁸ ENTIDADES protestam em Brasília contra a matança de menores. *Jornal do Commercio*, Recife, 22 jan. 1991. Cidades, p. 04.

²⁰⁹ VIOLÊNCIA atinge índices alarmantes. *Jornal do Commercio*, Recife 05 mai. 1991. Cidades, p. 01.

²¹⁰ A CPI do Extermínio, como ficou conhecida, surgiu a partir do Projeto de Resolução nº 14, de 21 de março de 1991, transformado na Resolução nº 02, de 02 de abril de 1991. Foi instalada em 29 de maio de 1991 e esteve em Recife no mês de setembro de 1991. Tinha o objetivo de investigar o extermínio de crianças e adolescentes no Brasil. Seu Relatório Final foi aprovado em fevereiro de 1992 e publicado em maio do mesmo ano.

²¹¹ CPI dos menores vem a Pernambuco dia 19. *Jornal do Commercio*, Recife, 04 set. 1991. Cidades, p. 04.

²¹² DEPUTADOS investigarão assassinatos de crianças. *Jornal do Commercio*, Recife, 04 set. 1991. Cidades, p. 04

²¹³ CPI debate portaria que proíbe mendicância. *Jornal do Commercio*, Recife, 18 set. 1991. Cidades, p. 06.

²¹⁴ CPI inicia investigação sobre matança de menores. *Jornal do Commercio*, Recife, 19 set. 1991. Cidades, p. 04.

²¹⁵ CPI já tem nome de exterminadores. *Jornal do Commercio*, Recife, 21 set. 1991. Cidades, p. 01.

to Nacional de Meninos e Meninas de Rua, puderam expor aos deputados suas mobilizações e denúncias contra o extermínio de crianças e adolescentes. Ainda segundo a notícia, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua apresentou dados sobre os assassinatos de meninos e meninas em situação de rua.

Segundo informações do Relatório Final da CPI do Extermínio (1992), Helena Janssen falou em nome do Movimento. Na sua fala, de aproximadamente 20 minutos, ainda de acordo com o Relatório, ela lembrou as mobilizações do Movimento para a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente e para a sua aprovação. No seu discurso, que foi o primeiro a ser preferido, Janssen também comentou a situação degradante, que envolve desigualdades e violências (entre elas o extermínio), que os meninos e as meninas em situação de rua estão expostos no Recife.

Ainda de acordo com o Relatório, a militante traz dados, oitenta e um casos, como também faz denúncias sobre casos recentes de extermínio, além de indicar que o Movimento acompanha de perto a situação dessas crianças e adolescentes. Entre os casos de extermínio, aponta a morte do adolescente Fabiano, de 12 anos, que foi assassinado com um tiro nos olhos e dois no peito, em frente à uma grande rede de supermercados, no Recife. Ainda no seu depoimento, Janssen também denuncia a impunidade: “o que nos apavora nesse momento é a impunidade desses casos, o que nos apavora é a forma como é tratado o povo, povo que resiste” (Ibidem, p. 189). Segundo a historiadora Luisa Rita Cardoso (2020), o fim desse ciclo de impunidade vai ser um dos motores da CPI do Extermínio.

Considerações finais

Como pudemos acompanhar, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua teve papel fundamental para a aprovação da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A história dessas crianças e adolescentes, especialmente daqueles em situação de rua, foi marcada por violências e desigualdades, um processo que tem suas origens no final do século XIX, com a dita modernização e higienização das grandes cidades brasileiras. Nesse sentido, o ECA, que foi construído pela sociedade civil organizada, pela classe política, pela classe jurídica e pelos meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, representava “um novo caminho”, um caminho que tornava possível o reconhecimento desses meninos e meninas como sujeitos

de direitos e protagonistas de suas histórias.

No entanto, como também vimos, a vidas dessas crianças e adolescentes continuaram “enquadradas” como “precárias” e expostas a verdadeiros “mundos de morte”. Esse cenário, onde o direito à vida era banalizado, nos leva para uma questão: a recente democracia brasileira não era para todos. Alguns setores continuaram, mesmo na chamada Nova República, sem o resguardo da democracia (CARVALHO, 2012). Some-se a isso a latente desigualdade socioeconômica e os altos índices de violência presentes na cidade do Recife.

O Relatório Final da CPI do Extermínio e as notícias vinculadas no “Jornal do Comercio” indicam que o MNMMR acompanhou de perto a situação de extermínio de crianças e adolescentes em situação de rua, especialmente no Recife. As ações do Movimento estavam ligadas à produção de pesquisas e relatórios com dados, acompanhamento dos casos de extermínio e proteção aos meninos e meninas. Além disso, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua era reconhecido como uma referência na luta contra esse cenário de violação de direitos, sendo por isso listado e consultado pela “grande imprensa” pernambucana e pelo Estado brasileiro, quando essa noticiava os casos de extermínio e quando o último buscava investigar e solucionar o problema.

Assim, mesmo após o Estatuto e a redemocratização do Brasil, grande parte da sociedade brasileira e de setores do Estado continuaram a violar e a negar os direitos de atores sociais que historicamente já vinham sendo excluídos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de fato, foi um marco, mas foi uma legislação que não foi acompanhada de uma nova mentalidade de grande parte da sociedade brasileira, uma mentalidade de universalização de direitos.

Referências

- AARÃO REIS, D. A vida política. In: AARÃO REIS, D. (coord.). **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- AARÃO REIS, D. Introdução: As marcas de um período. In.: AARÃO REIS, Daniel (coord.). **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. São Paulo: Intermeios, 2019.

- CARDOSO, L. **Uma CPI pela vida:** Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar o extermínio de crianças e adolescentes (Brasil, 1991-1992). Tese (Doutorado em História), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- CARVALHO, J. Passo atrás, passo adiante (1964-1985). In.: CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BUTLER, J. Introdução: Vida precária, vida passível de luto. In.: BUTLER, J.. **Quadros de Guerra:** quando a vida é passível de luto?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, J. Prefácio. In.: BUTLER, J. **Vida precária:** os poderes do luto e da violência. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2019.
- CERTEAU, M. **A escrita da história.** Rio de Janeiro. Forense, 2017.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CRUZ-NETO, O. & MINAYO, M. S. Extermínio: violentação e banalização da vida. **Cad. Saúde Públ.** Rio de Janeiro, v. 10, pp. 199-212, 1994. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1994000500015>>. Acesso em: 09/05/18.
- DIMENSTEIN, G. **A guerra dos meninos:** assassinato de menores no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GREGORI, M. F. **Viração:** experiências de meninos nas ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LÖWY, M. **O que é o cristianismo da libertação?** Religião e política na América Latina. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2016.
- MANSO, B. P. **A República das Milícias:** dos esquadrões da morte à era Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2020.
- MBEMBE, A. **Necropolítica:** Biopoder, Soberania, Estado Exceção, Política da Morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA – PERNAMBUCO. Reconhecendo nossa História. In.: MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA – PERNAMBUCO. **Organização de meninos e meninas de rua:** a arte de educar para a vida. Recife: MNMMR – PE, 2002.
- MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA; INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Vidas em risco:** assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: MNMMR; IBASE; NEV-USP, 1991.
- MIRANDA, H. S. [et al.]. **25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente:** conquistas e desafios. Recife: Linceu, 2015.
- MIRANDA, H. S. Entre chegadas e partidas: do Projeto Alternativas ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Brasil, década de 1980). **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais – RBHCS.** Rio Grande, v. 13, n. 25, pp. 200 – 222, edição especial de 2021. Disponível em: <<<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11998/8616>>>. Acesso em: 05/04/21.
- PASSETTI, E. O menor no Brasil republicano. In.: PRIORE, M. d. **História da Criança no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- PERES, M.F.T. & SANTOS, P.C. Mortalidade por homicídios no Brasil na década de 90: o papel das armas de fogo. **Rev. Saúde Pública.** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 58-66, jan., 2005. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000100008&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 13/06/2020.

Fontes

Periódico

JORNAL DO COMMERCIO

Recife, out. 1990.

Recife, jan. — set. 1991.

Acervo: Hemeroteca — Arquivo Público Estadual Jordão Ememerenciano (APEJE).

Relatório

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL; CÂMARA DOS DEPUTADOS. Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar o extermínio de crianças e adolescentes no Brasil, aprovado em 20 de fevereiro de 1992. Suplemento B ao DCN nº 69. Diário do Congresso Nacional, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 maio 1992. Seção 1.

Revista

REVISTA VEJA

São Paulo, maio 1991.

Acervo: Acervo Digital da Revista Veja.

Sites

RECIFE; PREFEITURA DA CIDADE. Informações socioeconômicas. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/informacoes-socioeconomicas>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MEMÓRIAS DE UM GRITO ESCRITO EM RECIFE: (1988-2000)

Heliwelton do
Amaral Clemente²¹⁶
Humberto da Silva Miranda²¹⁷

Resumo: O jornal O Grito dos Meninos e Meninas de Rua, comumente chamado de “O Grito”, foi um periódico construído e publicado pelos meninos e meninas junto com os educadores da comissão do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) do Recife, capital de Pernambuco, estado brasileiro localizado na região Nordeste. A sua primeira edição foi publicada em agosto de 1988, a partir de então, o periódico representou um espaço para que os meninos e meninas trouxessem suas notícias, denúncias, críticas, reivindicações e registrassem acontecimentos marcantes sobre suas vidas e sobre as atividades do MNMMR. O objetivo do presente trabalho é tratar de questões referentes ao periódico, sobretudo, à elaboração e distribuição dos exemplares de O Grito, através do entrecruzamento entre as publicações de divulgação do MNMMR e relatos de memória de três pessoas que participaram da construção de edições dos jornais na época de sua circulação. Do ponto de vista da metodologia, trabalhamos com entrevistas temáticas e os três entrevistados desempenharam papéis diferentes dentro do jornal. A entidade responsável por tal publicação, o MNMMR é uma organização

²¹⁶ Mestrando em História Social pela UFRPE.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Este trabajo se llevó a cabo con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

²¹⁷ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

não governamental formada por educadores, militantes, crianças e adolescentes. Nasceu em 1985, com o intuito de representar uma articulação na luta pelos direitos da infância e da adolescência marginalizada no Brasil. Analisar o jornal O Grito é também investigar a participação de crianças e adolescentes no MNMMR de Recife entre os últimos anos da década de 1980 até o ano 2000, o estudo envolve também, elementos que permearam a dinâmica de funcionamento da entidade nas comunidades da capital pernambucana.

Palavras-chave: Infância. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Jornal.

Introdução

A partir de uma análise da trajetória da assistência às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil ao longo dos séculos, a historiadora Maria Luiza Marcílio afirma que tratar da marginalidade social da criança é um elemento vital no fazer historiográfico de uma História Social da América Latina. (MARCÍLIO, 1998, p. 127)

Na década de 1970, o escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano documentava a pobreza e a desigualdade presentes na América Latina e trazia à tona a problemática das doenças e da fome que atingiam meninos e meninas de tal vasto território, naquele momento. Ao falar de como “120 milhões de crianças se agitam no centro dessa tormenta” (GALEANO, 2010, p. 20), o autor afirma que apesar do enfrentamento de tantos problemas “Teimosamente, as crianças latino-americanas continuam nascendo, reivindicando seu direito natural de ter um lugar ao sol nessas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam.” (GALEANO, 2010, p. 21)

São desses meninos e meninas que reivindicaram seu lugar ao sol, nesse território de vasta extensão, exuberância e variedade geográfica, marcado por tantas problemáticas, que iremos tratar, possuindo como recorte temporal o período de 1988 até o ano 2000 e Recife, uma das maiores cidades do Nordeste brasileiro como recorte espacial.

Nos fins da década de 1970 e no decorrer da década de 1980 o cenário político e social brasileiro foi profundamente marcado pelo término do regime ditatorial civil-mi-

litar, como afirma o historiador Carlos Fico (FICO, 2015), tal cenário é descrito, pela socióloga Maria Glória Gohn, como terreno fértil para a expansão da atuação de diversos movimentos sociais que representaram a luta por direitos civis e mudanças no cenário político brasileiro. (GOHN, 1997)

Em relação às políticas públicas para a infância e adolescência, em tal período, existia por parte do Estado, uma concepção assistencialista, e repressora no tratamento das crianças e adolescentes. A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), de acordo com o historiador Humberto Miranda, era fundamentada no Código de Menores de 1979 e desempenhada através do modelo FUNABEM/FEDEM²¹⁸, implantado em 1964 e extinto em 1990. (MIRANDA, 2014, p. 18)

A repressão no tratamento das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade fez com que surgissem grupos opositores a tal atuação do Estado. A reunião de tais grupos em torno do *Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua*²¹⁹ implantado em 1982 e a atuação de grupos progressistas ligados à Igreja Católica (MIRANDA, 2021), desdobraram-se na criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), em 1985.

O MNMMR surge como uma organização popular não governamental autônoma composta, sobretudo, por meninos, meninas, educadores sociais e voluntários, iniciando seus trabalhos com a intenção de representar, em âmbito nacional, a articulação pela causa da infância e adolescência marginalizada. De acordo com a historiadora Alessandra Nicodemos:

O MNMMR estruturou-se em oposição ao modelo de natureza assistencialista e repressor da política oficial do período anterior. Sua concepção político-pedagógica pretendia que a criança e o adolescente se constituíssem como protagonistas, sujeitos históricos do seu processo de crescimento e elementos ativos na defesa dos seus direitos de cidadania. (NICODEMOS, 2020, p. 218)

Tratando do fazer historiográfico utilizando jornais como fontes históricas, a historiadora Tânia de Luca ressalta a importância em se identificar o grupo responsável pela publicação para a realização de uma análise crítica (LUCA, 2008). Nesse sentido, apontamos a

²¹⁸ Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); Fundação Estado do Bem-Estar do Menor (FEDEM).

²¹⁹ Tal projeto também chamado pela sua abreviatura, Projeto Alternativas, foi criado em 1981 e implantado em 1982, sendo cofinanciado pelo Fundo das Nações Unidas Pela Infância (UNICEF), pela Secretaria de Ação Social e FUNABEM.

pertinência de trazer para o debate os aspectos históricos e as linhas de atuação do MNMMR que mencionamos e que permeiam a investigação do periódico em questão.

O Grito dos Meninos e Meninas de Rua, mais conhecido pelo seu nome abreviado, “*O Grito*”, foi um jornal elaborado pelos educadores, meninos e meninas participantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Publicado por membros do MNMMR em Recife, o periódico trazia notícias não apenas da capital pernambucana, mas de cidades vizinhas e, por vezes, de outros municípios do estado de Pernambuco. A sua primeira edição foi publicada em agosto de 1988, a partir disso, o periódico representou um espaço para que os meninos e as meninas trouxessem suas notícias, denúncias, críticas, reivindicações e registrassem acontecimentos marcantes para o Movimento, além de suas vivências. O jornal também se constituiu de estratégia do MNMMR para lutar por uma mudança no panorama legal no âmbito da infância e adolescência, materializada na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

O objetivo do presente trabalho é investigar o papel dos meninos e meninas integrantes do MNMMR nas atividades referentes ao jornal, sobretudo no âmbito da elaboração das edições e distribuição dos exemplares. Em prol de atingir tal objetivo, o nosso fazer historiográfico foi pautado na análise de relatos de memórias resultantes de três entrevistas temáticas. Nesse sentido, consideramos o registro de testemunhos como um elemento de ampliação das possibilidades de interpretação do passado, como afirma a historiadora Verena Alberti (ALBERTI, 2005, p. 155) e entendemos que o que a memória individual grava, exclui, lembra e mobiliza é o resultado de um trabalho de organização no presente como afirma o sociólogo Michael Pollak (POLLAK, 1992). Ainda em termos metodológicos, buscamos o entrecruzamento entre os relatos, as publicações de divulgação do MNMMR e sua documentação.

O “jornalzinho” dos meninos e meninas do MNMMR

Grito e choro são reações espontâneas que vêm de dentro do peito, sempre provocadas pela dor ou pela alegria. No caso dos nossos meninos, constatamos mais dor do que alegria. No entanto, ter um espaço onde eles pudessem gritar sua dor era por demais importante. (JANSSEN, 2013, p. 42)

O trecho supracitado foi escrito pelo principal educador responsável pela equipe de meninos e meninas do jornal *O Grito*, Adriano Janssen²²⁰ revela-nos o motivo do nome do jornal. O espaço para gritar, mencionado pelo educador social, remete às inúmeras reclamações e questionamentos que aparecem com frequência nas notícias do periódico. Carinhosamente chamado por vezes de “nosso jornalzinho” (*O GRITO*, outubro de 1988, ed. extra, p. 1) a publicação era distribuída gratuitamente e a publicidade em suas páginas era praticamente inexistente²²¹. Sua periodicidade era demasiadamente irregular, elemento que traremos para o debate nas próximas páginas.

Destacando a materialidade do periódico, aspecto que, de acordo com o trabalho de Luca, é essencial para a análise de tal tipo de fonte (LUCA, 2005), evidenciamos que cada edição do jornal era composta por uma folha papel sulfite do tamanho A4 (Altura: 29,7 cm e largura 21,0 cm.) colocada na posição horizontal (paisagem) e dobrada ao meio, cada face tornava-se uma página totalizando assim quatro páginas²²².

Uma publicação que fala sobre as formas de organização e trabalho do Movimento de Pernambuco, define o jornal como “um instrumento de denúncias e protestos da meninada, levando às ruas e periferias o grito escrito dos meninos e meninas, alertando a sociedade sobre situações e injustiças sociais.” (MNMMR, 2002, p. 48). Dessa forma, buscamos respostas sobre esse instrumento de denúncias através de relatos de memórias de pessoas que participaram de sua construção.

O conhecimento prévio acerca da trajetória do MNMMR na capital pernambucana derivada de pesquisas e produções acadêmicas

²²⁰ Adriano Janssen foi um holandês-brasileiro que atuou na Juventude Operária Católica (JOC) na década de 1960 e tornou-se educador do MNMMR em Pernambuco em meados da década de 1980. Sobre a vida do autor, ver: JANSSEN, Adriano. *Porque tem meninos e meninas de rua*. Olinda: CCS Gráfica e Editora, 2013.

²²¹ Das 56 edições de *O Grito* que constam no acervo do LAHIN, apenas duas possuem algum anúncio publicitário.

²²² Quase todas as edições do jornal possuem 4 páginas. As exceções são significativamente raras.

acerca do tema realizadas anteriormente²²³ e a ajuda de educadores e militantes da organização²²⁴ trouxeram dados e informações prévias sobre os entrevistados, elementos que segundo a arquivista francesa Tourtier-Bonazzi, são de extrema importância no trabalho com entrevistas. (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 263)

Dessa forma, chegamos em João, Tiago e Paulo, pessoas que possuem em comum a trajetória com o MNMMR e o envolvimento com o jornal *O Grito*. João morava em um bairro pobre da Região Metropolitana do Recife e era um adolescente que trabalhava para ajudar no sustento de sua casa. Entrou no Movimento em 1997, quando tinha 15 anos de idade e logo passou a fazer parte da equipe de elaboração do “jornalzinho”.

Tiago morava em um bairro periférico do Recife e entrou no Movimento a partir de 1999, tinha por volta de 12 anos. Era representante de Pernambuco na Comissão Sub-regional²²⁵ do MNMMR e levava informações para o jornal. Tanto João quanto Tiago entraram no Movimento a partir dos núcleos de base, espaços pedagógicos onde os educadores realizam atividades (MNMMR, 2002). De acordo com as fontes analisadas:

Os núcleos de base são grupos de crianças e adolescentes de rua ou de bairros populares, eles podem funcionar na própria rua quanto em casas na comunidade e se encontrar uma vez por semana. Nesses encontros semanais os meninos e meninas escolhem assuntos para discussão e fazem atividades recreativas. (MNMMR, 1996, p. 30)

Foi o trabalho do MNMMR nos mencionados bairros populares que representaram a porta de entrada para a organização nos casos de João e Tiago. Diferente deles, Paulo conhece o jornal na idade adulta²²⁶ através de um convite de Adriano Janssen – seu cunhado – para trabalhar com a diagramação e arte-final logo no início do periódico, no ano de 1988. Dessa forma, ressaltamos que cada um dos entrevistados se envolveu com o jornal a partir de um ponto de vista diferente, elemento mencionado como possibilidade de ampliação dos deba-

tes no trabalho de Alberti (ALBERTI, 2005, p. 175). Nesse sentido, consideramos também que a mobilização de memórias no presente resulta em múltiplas leituras que inferem nos significados que os indivíduos dão a determinado passado, como afirma o trabalho do historiador Antônio Montenegro. (MONTENEGRO, 2006)

Ao tratar sobre o processo de produção das edições de *O Grito*, João revela-nos que o conteúdo e os desenhos eram produzidos pela equipe de elaboração, da qual fazia parte, nas reuniões ocorridas na sede²²⁷ do MNMMR em Recife, que aconteciam todas as quartas-feiras (BATISTA JUNIOR, 2020, informação verbal). Tiago afirma ter levado informações para tal equipe de elaboração, a partir de suas experiências nos núcleos de base e nos eventos do MNMMR: “os meninos produziam com informações trazidas da comunidade, era assim que funcionava” (SANTOS, 2021, informação verbal). Os dois entrevistados afirmaram que a equipe responsável pela confecção do periódico possuía de 5 a 8 membros no período que entraram para o jornal, entre 1997 e 1999. Paulo nos revelou que não participava de tais reuniões, seu envolvimento era voltado para os aspectos técnicos do jornal. (GONÇALVES, 2020, informação escrita). Dessa forma, João trouxe à tona elementos da dinâmica de produção do jornal, dinâmica essa que era permeada pela participação desses meninos e meninas.

As notícias que a gente trazia como adolescentes, eram as notícias que a gente tinha contato [...]. As notícias da rua, Adriano sempre trazia antes de se reunir com a equipe do jornal... ele um dia antes ou no mesmo dia chegava de manhã e ia no [Grupo] Ruas e Praças conversar com os educadores, conversar com os meninos e saber as coisas que tavam acontecendo na rua. Se aconteceu alguma coisa na rua e tal... E acabava virando matéria também das coisas que aconteceram na rua. E aí a gente da equipe do jornal discutia sobre o que ia escrever, quem ia escrever o quê, se precisava de informações de terceiros [...] ia ver a Lista Telefônica, ia ligar pra

²²³ Ver: CLEMENTE, Heliwelton do Amaral. *Trajétoria do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua no Recife na década de 1980*. 2018. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

²²⁴ A educadora “Dudui” e o educador “Tonho das Olindas” nos ajudaram imensamente.

²²⁵ A Comissão Sub-regional da qual Pernambuco faz parte envolve também os estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte. A região Nordeste possuía três comissões Sub-regionais. Mais informações sobre o papel dessa comissão serão debatidas ao longo do capítulo.

²²⁶ No ano de surgimento do jornal, 1988, Paulo tinha 32 anos de idade.

²²⁷ A sede ficava no bairro de Santo Amaro, localidade próxima do Centro do Recife.

alguém e tal, pra pedir mais detalhes sobre as coisas que aconteceram e sempre íamos emitindo a nossa opinião, né. Contando os fatos e dizendo como a gente se sentia diante daquilo. (BATISTA JÚNIOR, 2020, informação verbal)

É importante ressaltar que a fala de João aponta que existiam as notícias que partiam dos meninos e as que vinham “da rua”. Estas últimas demandavam um trabalho de articulação do educador Adriano Janssen. A opinião que era deixada nas matérias é marca da identidade do periódico e aparece nas notícias e nos desenhos de tal jornal.

Ao tratar sobre esse processo de produção do “jornalzinho”, Janssen traz elementos que dialogam que a informações levantadas por nossas entrevistas. Nos ditos do educador do Movimento: “Tudo que acontecia nas ruas a turma trazia para ser publicado. A dinâmica era muito interessante, todos os fatos eram colocados e juntos fazíamos a seleção.” (JANSSEN, 2013, p. 41). Essa relação entre o educador e os meninos nesse processo de produção descortina questões sobre irregularidade nos períodos entre as edições, elemento que pode ser percebido facilmente por quem analisa as edições em série. De acordo com Paulo, “O jornal saía ao sabor dos acontecimentos. Quando Adriano reunia um volume de informações a partir dos relatos dos meninos e meninas [...]” (GONGALVES, 2020, informação escrita).

Nesse sentido, destacamos a participação dos meninos e meninas no ato de seleção dos fatos e construção das notícias. Os exemplares do jornal eram impressos em gráficas de instituições que possuíam parceria com o MNMMR. Buscando informações sobre a quantidade impressa, a edição do próprio jornal de agosto de 1991 afirma que 1.500 exemplares eram impressos naquele período (O GRITO, agosto de 1991, p. 1). Tratando do fim da década de 1990, João afirma que normalmente 1.000 exemplares eram impressos (BATISTA JÚNIOR, 2020, informação verbal). Dessa forma, percebemos uma notável diminuição na quantidade de exemplares ao longo da década. Não encontramos explicação para a acentuada redução em tal quantidade, através de nossa investigação, pontuamos que também houve uma redução no número de núcleos de base do MNMMR em Pernambuco, que entre 1992 e 2000 passou de 28 para 21.

A mesma edição que trata sobre a quantidade dos exemplares, afirma que os meninos e meninas integrantes do MNMMR distribuía os jornais e aponta os espaços até

onde esses exemplares chegam: “vão para os colegas na rua, nos bairros, nas ocupações e nas escolas noturnas.” (O GRITO, agosto de 1991, p. 1). Quando trata desse aspecto, Janssen afirma que a maior parte dos jornais era distribuída pelos próprios meninos e meninas, sobretudo, em lojas, repartições e escolas (JANSSEN, 2013, p. 41), nesse sentido, percebemos o espaço escolar aparecendo mais uma vez. Paulo não participava da distribuição, mas ressaltou a participação dos meninos e meninas envolvidos com o MNMMR no processo de distribuição (GONÇALVES, 2020, informação escrita).

Ao sintetizar o habitual destino dos exemplares do “jornalzinho”, João nos revela: “Nos bairros, a partir do núcleo de base, na rua com o foco na meninada da rua, com o [Grupo] Ruas e Praças e abertamente à população, normalmente atrelado com os atos públicos.” (BATISTA JÚNIOR, 2020, informação verbal). A distribuição em atos públicos também é mencionada por Tiago, que também trata sobre a distribuição nos próprios núcleos de base (SANTOS, 2021, informação verbal).

Por conseguinte, percebemos que para os entrevistados que eram adolescentes na época que participaram da construção do jornal, a dinâmica de distribuição dos exemplares estava atrelada aos atos públicos do Movimento e os núcleos de base, espaços do trabalho pedagógico da organização, que também eram vetores dessa distribuição.

Considerações finais

Estabelecer diálogos entre a documentação, as publicações de divulgação do Movimento e os relatos de memória de pessoas que se envolveram com o jornal *O Grito* permitiu investigar elementos essenciais ao trabalho historiográfico com jornais, que de acordo com a historiadora Maria Helena Capelato, são periódicos que expressam as lutas, ideias, compromissos e interesses de um determinado grupo (CAPELATO, 1988, p. 13), em nosso caso, os do MNMMR.

As evidências que apontam para a participação dos meninos e meninas integrantes do Movimento nos processos de elaboração das edições e de distribuição dos exemplares dialogam com a proposta pedagógica da organização de considerar crianças e adolescentes como protagonistas e sujeitos de suas próprias histórias, mesclando-se ao trabalho comunitário materializado na atuação dos núcleos de base, espaços que possuíam o objetivo de organizar os meninos e meninas, junto com educadores e educadoras, em torno do debate sobre seus direitos e suas condições de vida (MNMMR, 2002).

Percebemos que o periódico representou os interesses do Movimento em criar um espaço de organização e expressão na militância por suas demandas diante de muitas dificuldades. Por conseguinte, apontamos que *O Grito* representou o elemento da astúcia no sentido afirmado pelo historiador francês Michel de Certeau: “a fraqueza em meios de informação, em bens financeiros e em ‘seguranças’ de todo o tipo exige um acréscimo de astúcia, de sonho ou de senso de humor.” (CERTEAU, 2014, p. 43)

Referências

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CAPELATO, M. H. R. **A imprensa na história do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto; EDUSP, 1988.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLEMENTE, H. A. **Trajectoria do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua no Recife na década de 1980**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

FICO, C. **História do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2015.

GALEANO, E. H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GOHN, M. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

JANSSEN, A. **Porque tem meninos e meninas de rua**. Olinda: CCS Gráfica e Editora, 2013.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCÍLIO, M. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MIRANDA, H. S. **Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985)**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MIRANDA, H. S. Entre chegadas e partidas: do Projeto Alternativas ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Brasil, década de 1980). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 200-222, 2021.

MONTENEGRO, A. T. Rachar as palavras: ou uma história a contrapelo. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXXII, n. 1, p. 37-62, junho, 2006.

NICODEMOS, A. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, [s. l.], v. 12, n. 24, p. 170-197, julho – dezembro 2020. p. 183.

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: proposta metodológicas. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

Fontes

BATISTA JÚNIOR, J. Depoimento [agosto de 2020]. Entrevistador: Heliwelton do Amaral Clemente. Recife: UFRPE. Realizada através de videochamada. 1 arquivo .mp4 (94 minutos). Entrevista concedida para a pesquisa sobre o jornal *O Grito dos Meninos e Meninas de Rua*.

GONÇALVES, P. Depoimento [agosto de 2020]. Entrevistador: Heliwelton do Amaral Clemente. Recife: UFRPE. Questionário eletrônico (9 questões). Entrevista concedida para a pesquisa sobre o jornal *O Grito dos Meninos e Meninas de Rua*.

MNMMR. *Diga aí menino! Fale aí, menina!* Recife: MNMMR-PE/Save the Children (UK/BRASIL), 1996. Acervo: LAHIN.

MNMMR. *Organização de meninos e meninas de rua: a arte de educar para a vida*. Recife: Comissão Estadual do MNMMR de Pernambuco, 2002.

O GRITO. MNMMR-PE. *Capa*. Recife, ano I, ed. extra, outubro de 1988. Acervo: LAHIN.

O GRITO. MNMMR-PE. *Seis anos de muita vida*. Recife, Ano IV, n.16, agosto de 1991. Acervo: LAHIN.

SANTOS, T. Depoimento [janeiro de 2021]. Entrevistador: Heliwelton do Amaral Clemente. Recife: UFRPE. Realizada através de videochamada. 1 arquivo .mp4 (24 minutos). Entrevista concedida para a pesquisa sobre o jornal *O Grito dos Meninos e Meninas de Rua*.

OS LUGARES DE EDUCAR A INFÂNCIA EM *O MEU PÉ DE LARANJA LIMA*

Rodrigo da Paixão Pacheco²²⁸

Ana Raquel Costa Dias²²⁹

Resumo: Nesta proposta, a abordagem circunda entre os aspectos históricos e sociais da infância no Brasil, desvelados a partir da análise do romance *O Meu pé de laranja lima*, escrito por José Mauro de Vasconcelos, publicado em 1968. Trata-se de uma autobiografia, na qual o autor por meio de um personagem infantil – Zezé, protagonista da história – discorre sobre a memória da sua infância, tecendo um desabafo sobre a pobreza e a falta de compreensão dos adultos com a infância. Através desta literatura, que nos permite uma viagem pelo tempo, é possível conhecer um pouco da história da infância e sua relação com a educação. Na obra em questão, é possível atestar para uma infinidade de possibilidades investigativas, no que compete aos lugares de educar uma infância. O nosso personagem principal, encontra-se inserido em um contexto de vulnerabilidade social, desemprego e trabalho infantil. Em meio a esse cenário, Zezé, é aluno de grupo escolar, lugar de educar e ambiente de luta e resistência. Zezé é filho de uma família muito pobre e cria um universo fantasioso, para se refugiar de uma realidade exterior áspera. Desta feita, dialoga e até ouve conselhos de um pé de laranja lima que batiza carinhosamente de Minguinho. É uma criança travessa e incompreendida que apanha muito, sendo chamado

²²⁸ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GOIÁS.

²²⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG.

de diabinho. A violência física é um tipo de violência intrafamiliar, que por seu turno é expressão da violência estrutural, fenômeno complexo que envolve causas sociais, culturais, ambientais, econômicas e políticas, apresentando-se com maior frequência em famílias pobres, devido às condições precárias de sobrevivência, causadas pela má distribuição da renda, exclusão social, desemprego, drogas, ineficiência de aplicação das leis pelo poder público, desproteção das famílias como resultado da reduzida proteção social conferida pela precariedade das políticas sociais, ficando assim possivelmente expostas a fragilização dos vínculos familiares. Do ponto de vista sociojurídico à época que passa a história de Zezé precede a instituição do Código de Menores de 1927, decreto nº 17.943-A, apreendido correntemente pela alcunha de Código Mello Mattos. O Código não era destinado a todas as crianças e adolescentes brasileiros, mas tão somente àquelas consideradas problemáticas ou perigosas devido às suas condições de classe social – menores em situação irregular. Um Código consubstanciado em punição, segregação e não em medidas protetivas de apoio e fortalecimento dos vínculos familiares. Na realidade, em situação irregular, estava o Estado para com a sociedade, que não cumpria as suas políticas sociais básicas. Nesse momento, a assistência à criança e ao adolescente ocorria de modo repressivo, sendo alvos de violências com o intuito de discipliná-los e corrigi-los. Não foram respeitados, mas sim marginalizados, sendo percebidos como entes de riscos à ordem social. A proposta, portanto, se baseia em explanar sobre os tempos vividos e lugares ocupados por Zezé e elencar uma reflexão literária que se impõe como fonte histórica. Se faz presente uma infância que expõe imensuráveis olhares e questionamentos, assim como o valor do caráter transformador do afeto e o risco do abandono para o desenvolvimento infantil e educativo.

Palavras-chave: Infância. Educação. “O meu pé de laranja lima”.

*De onde vens, criança?
Que mensagem trazes de futuro?
Por que tão cedo esse batismo impuro
que mudou teu nome?
[...]
Criança periférica rejeitada...
Teu mundo é um submundo.*

*Mão nenhuma te valeu na derrapada.
Ao acaso das ruas – nosso encontro.
És tão pequeno... e eu tenho medo.
Medo de você crescer, ser homem.
Medo da espada de teus olhos...
Medo da tua rebeldia antecipada.
Nego a esmola que me pedes.
Culpa-me tua indigência inconsciente.
Revolta-me tua infância desvalida
(CORALINA, p. 164, 1987)*

A explanação aqui exposta apresenta uma abordagem que circunda aspectos educacionais, históricos e sociais da infância no Brasil, desvelados a partir da análise do romance *O Meu pé de laranja lima*, escrito por José Mauro de Vasconcelos e publicado 1968. O livro é uma autobiografia na qual o autor por meio de um personagem infantil – Zezé, protagonista da história – discorre sobre a memória da sua infância, tecendo um desafo sobre a pobreza e a falta de compreensão dos adultos com a infância.

Através desta literatura, que nos permite uma viagem pelo tempo, é possível conhecer um pouco da história da infância e sua relação com a educação. Barros (2010) assevera que há muito para a história aprender com a literatura, mesmo quando se refere aos gêneros mais audaciosos de escrita. Nessa perspectiva, para Lopes (2005, p. 165) “[...] a literatura é uma fonte potencialmente rica para a história e sobretudo para a história da educação” considerando que se põe como alternativa às fontes oficiais da historiografia.

Ao considerar novas possibilidades e perspectivas teóricas, com seus pertences e aspectos fulcrais na construção da pesquisa histórica, consideramos a literatura como fonte enriquecedora para a construção historiográfica, levando em consideração a necessidade de uma precaução metodológica ideal e essencial na interpretação de qualquer fonte histórica, visto a presença de discursos imagináveis e inimagináveis, assim como as intencionalidades, demandas e contextos, bem como atesta Chartier (1990):

Todo documento de qualquer espécie, incluindo o literário é representação do real que se apreende e não se pode desligar de sua realidade de texto construído pautado em regras próprias de produção inerente a cada gênero de escrita de testemunho que cria “um real” na própria historicidade de sua produção e na intencionalidade da escrita. (p. 62-63)

Importante salientar a importância para a escrita científica, de diversas evidências, pistas e indícios que a literatura elenca e que devem ser vistas com confiabilidade, por intermédio do olhar crítico do/a pesquisador/a. Ademais, a literatura por sua vez, necessita ser caracterizada, para além do conteúdo fictício, mas como instrumento de denúncia e na capacidade de desvelar e descortinar tempos, pessoas e espaços.

Granja (2012) atesta que José Mauro de Vasconcelos nasceu em 26 de fevereiro de 1920 em Bangu, bairro do Rio de Janeiro. Viveu sua infância ao lado de alguns parentes, em Natal – Rio Grande do Norte e, faleceu aos 64 anos, em 25 de julho de 1984 em São Paulo. Vasconcelos recebeu diversas premiações em sua trajetória intelectual e além de escritor, foi artista plástico, atuou no teatro e estreou filmes. O escritor brasileiro, autor de *Banana Brava* (1942); *Longe da Terra* (1949); *Rosinha, Minha Canoa* (1962); *Doidão* (1963); *O Garanhão da praia* (1964); *Coração de Vidro* (1964); *Meu Pé de Laranja Lima* (1968); *O Veleiro de Cristal* (1973); *O Menino Invisível* (1978), dentre outras valiosas obras, explanou em seus escritos algumas de suas atividades laborais preferidas, bem como esclarecem Corrêa & Oliveira (2019). “Sonhava em ser nadador, porém a vida lhe direcionou para outros caminhos: foi treinador de peso-pluma no boxe, carregador de bananas, pescador, professor primário, garimpeiro, ator de cinema, jornalista, locutor de rádio e, para nossa sorte, escritor.” (p. 7).

O Meu Pé de Laranja Lima se impõe, sem dúvidas, como uma das obras de maior visibilidade e importância, dentre as diversas produzidas por José Mauro de Vasconcelos. Batista (2018) elucida que a obra se faz, na exposição da infância do menino Zezé, que “Imerso em um contexto de privações material e afetiva, o menino traça estratégias para burlar as dificuldades vividas cotidianamente, reinventando sua realidade com ideias e imagens presentes no mundo imaginado por si”. (p. 22)

De sua imaginação brotam morcegos, cavalos, paisagens do futuro, artistas de cinema, desejos de morte, índios e cowboys em bang bang, personalidade para coisas e objetos, ou seja, uma infinidade de personagens e contextos. É com tudo isso que um dia Zezé se encontra com um pé de laranja lima, dando início a uma amizade que deu ânimo ao menino – tendo em vista o cenário de pobreza afetiva e material desfrutado pelo protagonista. (*Ibid.*, p. 24)

Estamos falando de um menino, filho de uma família muito pobre, que constrói um mundo de fantasia, para se refugiar de uma realidade exterior áspera. Desta feita, dialoga e até ouve conselhos de um pé de laranja lima, que batiza carinhosamente de “Minguinho”. É uma criança dita como travessa, e que, ao ser bastante incompreendida, apanha muito, sendo muitas vezes chamado de diabinho.

[...] – Só essa semana já levei um punhado de surras. Umas até bem doídas. Também apanho pelo que não faço. Levo culpa de tudo. Já se acostumaram a me bater.

– Mas o que tu fazes de tão mal assim?

– Deve ser o diabo mesmo. Vem uma vontade de fazer, e... eu faço. Essa semana eu toquei fogo na cerca da Nega Efigênia. Chamei Dona Cordélia, de PataChoca e ela virou fera. Chutei uma bola de pano e a burra entrou pela janela e quebrou o espelho grande de Dona Narcisa. Quebrei com a baladeira três lâmpadas. Dei uma pedrada na cabeça do filho de seu Abel.

– Chega, chega. Ele punha a mão na boca para esconder o sorriso.

– Mas ainda tem mais. Arranquei todas as mudas que Dona Tentena tinha acabado de plantar. Fiz o gato de Dona Rosena engolir uma bola de gude.

– Ah! Isso não. Não gosto de ver maltratar os animais.

– Mas não era das grandes não. Era uma bem pequeninha. Deram um purgante no bicho e ela saiu. Em vez de me deram a bola de novo, me deram foi uma surra danada. Pior foi quando eu estava dormindo e Papai pegou o tamanco e me sapecou. Eu nem sabia por que apanhava. (VASCONCELOS, 1975, p. 77)

Nesse ponto é válido destacar que, a história perpassa a questão da violência intra-familiar, o que significa considerar a família como um espaço contraditório e de conflitos, e, nesse caso, podendo ser *locus* da violência contra crianças e adolescentes. Essa percepção é antagônica à concepção habitual e romantizada de família, presente na sociedade, que a apreende como *locus* de proteção, amor e carinho. Todavia, é inequívoco que no seio familiar também se materializam violências contra as crianças e os adolescentes. A seguir, destaca-se passagem que retrata a violência vivida por Zezé no ambiente familiar, um local que deveria ser de educar, de zelar e proteger. Mesmo na ciência, de sua pouca idade, a família ainda lhe ofende e lhe violenta, como se tais ações

fossem sobretudo, necessárias e fundantes na convivência com a criança.

Quando todos tinham chegado para o jantar, Mamãe deu falta de mim.

– Cadê Zezé?

– Está deitado. Desde cedo que ele queixa de dor de cabeça. **Eu escutava embevecido esquecendo até o ardor do ferimento.** Gostava de estar sendo o assunto. Foi quando Glória resolveu tomar a minha defesa. Fez uma voz queixosa e ao mesmo tempo acusativa.

– Acho que todo mundo anda batendo nele. Ele hoje estava todo moído. Três surras é demais.

– Mas é uma pestezinha. Só fica quieto quando apanha!

– Vai dizer que você também não bate nele?

– Muito difícil. Quando muito, puxo as suas orelhas. Fizeram um silêncio e Glória ainda continuou a me defender.

– Afinal, minha gente, ele ainda não tem seis anos. É levado mas ainda é uma criancinha. Aquela conversa foi uma felicidade para mim (VASCONCELOS, 1975, p. 71, grifo nosso)

Trata-se de um fenômeno que, ocorre no mundo todo e que não faz distinção de classe social, etnia, religião, porquanto, é uma prática social que remonta os tempos antigos da história. Todavia, atualmente o segmento conta com um aparato legal de defesa que os posiciona com *status* de sujeitos de direitos.

Do ponto de vista macro, a violência intrafamiliar é uma expressão da violência estrutural, que são “[...] relacionadas às desigualdades sociais, promovidas pelo sistema social injusto e gerador de exclusão social e de discriminações de classe, gênero, etnia e geração”, bem como atesta Libório (2003, p. 17). Em outras palavras, o sistema econômico mundial fundado no modo de produção capitalista contribui para que essas violências existam. Minayo (2007) acrescenta que a violência estrutural se apresenta naturalizada na sociedade e, por isso mesmo, se torna campo fértil para as principais formas de violência.

Não raras vezes, os atos de violência são justificados como métodos de disciplina. A naturalização da violência, torna as crianças e os adolescentes objetos de manuseio ao

bel-prazer dos adultos. Essa violência acontece pelo abuso do poder dos pais sobre os filhos.

Antoni & Koller (2010) afirmam que, os pais por serem considerados a autoridade do lar, os responsáveis pelos filhos/as, abusam do poder que detêm e, por essa lógica, transformam crianças e adolescentes em vítimas de toda espécie de violência, além de estabelecer uma cultura que acaba sendo repassada de pais para filhos/as como algo natural, e dessa forma, ganha um contorno transgeracional.

Assim, a dialética da violência na família, está imbricada com o poder, que Saffioti (2007) denominou de “Síndrome do Pequeno Poder”. A violência pode ser caracterizada como o domínio do mais forte sobre o mais fraco, em situações específicas, apenas pela obtenção do prazer decorrente do exercício do poder em si, fazendo-se presente nos casos de dominação do homem sobre a mulher ou do adulto sobre a criança. O uso ou a possibilidade de uso da violência tem a ver com o poder de grupos ou indivíduos sobre outros. Na citação seguinte, Zezé expõe um dolorido sentimento, a despeito da violência que sofre em casa, muitas vezes ocorrida sem motivo aparente ou justificado, o que lhe trás a certeza do desprazer familiar.

[...] – Que é, Zezé?

– Nada, Godóia... Por que ninguém gosta de mim?

– Você é muito arteiro.

– Hoje já levei três surras, Godóia.

– E não mereceu?

– Não é isso. É que como ninguém gosta de mim, aproveitam para me bater por qualquer coisa. (VASCONCELOS, 1975, p. 70)

A violência física é um tipo de violência intrafamiliar, que por seu turno é expressão da violência estrutural, fenômeno complexo que envolve causas sociais, culturais, ambientais, econômicas e políticas, apresentando-se com maior frequência em famílias pobres, devido as condições precárias de sobrevivência, causadas pela má distribuição da renda, pobreza, exclusão social, desemprego, drogas, desigualdade social, ineficiência de aplicação das leis pelo poder público, desproteção das famílias como resultado da reduzida proteção social conferida pela precariedade das políticas sociais, ficando assim possivelmente expostas a fragilização dos vínculos familiares²³⁰.

²³⁰ É essencial e inevitável reiterar que, no contexto pandêmico do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença COVID-19, crianças e adolescentes estão ainda mais expostos/as à violência intrafamiliar, uma vez que se fazem necessárias medidas de isolamento social e confinamento domiciliar impostos pela pandemia, como medida para evitar a propagação do vírus e, conseqüentemente, dos óbitos.

Ademais, o escopo supracitado se faz na vivência violenta, que o personagem Zezé se encontra inserido, no escrito de Vasconcelos. Ao lado de sua família, dentro de casa, um espaço que poderia ser de educar, o livro aborda que “[...] cada irmão mais velho criava um mais moço” (VASCONCELOS, 1975, p. 13). As irmãs mais velhas, Glória e Jandira tinham o dever de cuidar e educar os três irmãos mais novos, Totoca, Zezé e Luís. Nesse sentido evidencia-se uma “[...] educação familiar responsabilizada por etapas, onde a irmã ou irmão que antecede educa o ‘mais moço’ e, sobretudo uma educação que sobrevinha abalizada pela violência física do poder de adultos sobre as crianças[...].” (VALDÉZ, 2020, p. 11).

A mãe, analfabeta, está sempre ausente em razão do trabalho em uma fábrica, atividade exercida desde a infância, o que seguramente comprometeu seus estudos.

Mamãe nasceu trabalhando. Desde os seis anos de idade quando fizeram a Fábrica que puseram ela trabalhando. Sentavam Mamãe bem em cima de uma mesa e ela tinha que ficar limpando e enxugando ferros. Era tão pequenininha que fazia molhado em cima da mesa porque não podia descer sozinha... Por isso ela nunca foi à Escola e nem aprendeu a ler. Quando eu escutei essa história dela fiquei tão triste que prometi que quando fosse poeta e sábio eu ia ler minhas poesias para ela [...]. (VASCONCELOS, 1975, p. 18)

Em um contexto de vulnerabilidade social da família, desemprego, drogadição por parte do pai, trabalho infantil, etc. Zezé é responsável e maduro para sua parca idade e se mostra curioso, inquieto, interessado e quer aprender a ler o quanto antes. Faz questionamentos ao Tio Edmundo sobre aposentadoria. Concernente a leitura se mostrou um verdadeiro fenômeno, aprendendo a ler aos cinco anos.

(...) Vou ler.

– Você sabe ler, Zezé? Que história é essa? Quem foi que lhe ensinou?

– Ninguém.

– Você está com lorotas. Me afastei e da porta comentei:

– Traga meu cavalinho sexta-feira pra ver se eu não leio!...

Depois quando foi de noite e Jandira acendeu a luz do lampião porque a Light cortara a luz por falta de pagamento, eu fiquei na ponta dos pés para ver a “estrela”. Tinha um desenho de uma estrela

num papel e embaixo uma oração para proteger a casa.

– Jandira me pegue no colo que eu vou ler ali.

– Deixe de invenções, Zezé. Estou muito ocupada.

– Pois me pegue e veja se eu não sei ler.

– Olhe, Zezé, se você estiver me aprontando alguma, você vai ver. Me colocou no colo e me levou bem atrás da porta.

– Então, leia. Quero ver.

Aí eu li mesmo. Li a oração que pedia aos céus, bênção e proteção para a casa e afugentasse os maus espíritos. Jandira me depositou no chão. Estava de queixo caído.

– Zezé, você decorou aquilo. Você está me enganando.

– Juro, Jandira. Eu sei ler tudo.

– Ninguém pode ler sem ter aprendido. Foi Tio Edmundo? Dindinha?

– Ninguém.

Ela pegou um pedaço de jornal e eu li. Li direitinho. Ela deu um grito e chamou Glória. Glória ficou nervosa e foi chamar Alaíde. Em dez minutos uma porção de gente da vizinhança veio ver o fenômeno. (Ibid., p. 10-11)

Na rotina do Grupo Escolar, outro lugar de educar, cantam-se hinos nacionais, os quais Zezé sabe todos de cor. No hostile mundo dos adultos ele encontra amparo e afeto em profissionais da educação que o veem, exatamente, como é, somente uma criança.

A coisa comovente era a minha professora, D. Cecília Paim. Podiam contar a ela que eu era o menino mais endiabrado da minha rua, que ela não acreditava. Como também não acreditaria que ninguém conseguia dizer mais palavras do que eu. Que nenhum moleque me igualava em travessuras. Isso, ela não acreditava nunca. Na Escola eu era um anjo. Nunca tivera uma repreensão e tornava-me querido das professoras por ser um dos menores garotinhos que aparecera até então. D. Cecília Paim, conhecia de longe a nossa pobreza e na hora do lanche, quando via todo mundo comendo sua merenda, ficava emocionada, me chamava sempre à parte e me mandava comprar o sonho recheado no doceiro. Ela tinha tamanha ternura por mim que eu acho que ficava bonzinho só para ela não se decepcionar comigo. (Ibid., p. 68)

Do ponto de vista sociojurídico à épo-

ca que passa a história de Zezé precede a instituição do Código de Menores de 1927, decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, que coincide com o dia das crianças, e foi promulgado pelo então Presidente da República Washington Luiz e, apreendido correntemente pela alcunha de Código Mello Mattos. O Código não era destinado a todas as crianças e adolescentes brasileiros/as, mas tão somente àquelas consideradas problemáticas ou perigosas devido às suas condições de classe social – menores em situação irregular –, muitos dos quais “(...) precocemente inseridos no mundo do trabalho, intitulados de delinquentes e marginais, afastados da escola com poucas chances de retornar” (VALDEZ, 2020, p. 12). Um Código consubstanciado em punição, segregação e não em medidas protetivas de apoio e fortalecimento dos vínculos familiares.

O Código de Menores de 1927 representa um instrumento de controle social, pois a partir do momento em que meninos e meninas pobres se tornavam preocupação para a ordem da sociedade, tornou-se necessário um reordenamento destes. Isso levou o Estado a atuar de forma coercitiva com as classes menos favorecidas e marginalizadas, por meio de políticas compensatórias, buscando moldá-las à sociedade, uma vez que eram vistos/as como ameaça à mesma. Para Pilotti e Rizzini (1995), a infância foi claramente “judicializada”, e o termo menor foi apreendido como sinônimo de “[...] abandonado, delinquente, desvalido, vicioso etc.” (p. 115).

Era, pois, um tratamento conservador e discriminatório. Crianças e adolescentes não eram vistos/as em sua totalidade, como sujeitos em fase de desenvolvimento. Desta feita, “[...] incorporava tanto à visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista [...]”, como asseveram Pilotti e Rizzini (1995, p. 63).

Na realidade, em situação irregular, estava o Estado para com a sociedade, que não cumpria as suas políticas sociais basilares. Nesse momento, a assistência à criança e ao adolescente ocorria de modo repressivo, sendo alvos de violências com o intuito de discipliná-los/as e corrigi-los/as. Não foram respeitados/as, mas sim marginalizados/as, e percebidos/as como entes de risco à ordem social.

Já em 1979 foi instituído um novo Código de Menores considerado um total retrocesso para a sua época, em razão de ser um *continuum* do Código de Mello Mattos, além de que, nesse mesmo ano, foi proclamado pelas Nações Unidas o Ano Internacional da Criança que se pautava na atenção especial

aos direitos das crianças e dos adolescentes. Somente com a edição, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que ao menos do ponto de vista formal, abandonou a visão discriminatória e unilateral, e as crianças e adolescentes passaram a ser compreendidos/as em sua totalidade, como sujeitos em fase de desenvolvimento, passando de objetos a sujeitos de direitos. Lamentavelmente, as primeiras iniciativas de atenção à infância no Brasil não eram exatamente provenientes da preocupação do Estado com a infância e a adolescência.

É importante destacar que o Estado, na maioria das vezes, toma decisões que, em última instância, estão de acordo com os interesses das classes dominantes. Desta feita, articulam-se as relações de produção via repressão e coerção. As normatizações institucionais de punição são mecanismos de controle social e sinônimo de poder exercido pelo Estado sobre as massas.

Pensar esses aspectos, ajuda a tecer diversas reflexões acerca do universo vivenciado pelo personagem Zezé, na obra *O Meu Pé de Laranja Lima*, como a ausência de lugares que deveriam ser de educar, especialmente o ambiente familiar e assim como, explicar acerca da estrutura do Estado. Identifica-se, portanto, um duplo abandono, em torno de uma família e de um estado que pune ao invés de cuidar e educar. Nosso personagem encontra-se inserido na conjuntura descrita, e, portanto, se faz em meio a todas incongruências elencadas. Pontuamos como a organicidade do Estado afeta a vida de crianças e adolescentes. Evidentemente, a qualidade dos serviços prestados através das políticas sociais fica comprometida, sem os investimentos necessários. Assim, o Estado transfere para a sociedade civil – a exemplo de ONGs – a responsabilidade de atender às demandas sociais da população, constituindo um agravamento das expressões da questão social, a exemplo da desigualdade e, uma total negação de direitos fundamentais duramente conquistados historicamente pelas lutas sociais empreendidas pela classe trabalhadora.

As políticas sociais entram neste cenário [neoliberal] caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Elas são: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado. Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social. (BEHRING, 2003, p. 64).

Neste sentido, Netto (1993) assevera que daí emergem as tendências de desrespon-

sabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado, que paulatinamente expressa um Estado mínimo para os trabalhadores e, por outro lado, máximo para o capital. Deste modo, as políticas sociais se apresentam distantes dos princípios de universalidade e igualdade de acesso, imprimindo caráter conservador direcionadas à seletividade e à focalização. Deste modo, os programas sociais, a exemplo daqueles advindos das políticas sociais de educação, saúde e assistência social, deixam de ser direitos sociais e passam a ser um negócio, disponível para compra no mercado.

Naturalmente que esse cenário de redução de investimento em políticas públicas por parte do Estado, caracterizado pelo neoliberalismo, agrava as expressões da questão social, tendo em vista que as famílias mais vulneráveis passam a ter dificuldade de acesso a serviços essenciais como educação, saúde, transporte, cultura etc.

Em meio a essa conjuntura, a escola é a gênese da resistência. Estudar é uma forma de luta, de enfretamento. Ser professor/a em um contexto de precarização da escola, de financeirização da educação é ser protagonista de discussões que conduzirão a uma sociedade mais justa, igualitária e dar esperança de que dias melhores virão.

E que sejamos curiosos/as, assim como Zezé, que possamos assim desvelar o mundo, lê-lo, interpretá-lo, questioná-lo para desenvolver uma consciência de nós e dos outros/as, e que isso nos conduza a construção de um grau de consciência da realidade e do porvir. Que outras crianças e adolescentes como Zezé, possam encontrar lugares de educar e vivenciar tempos, em que a proteção, o zelo e o cuidado sobressaiam a punição e a segregação.

Referências

- ANTONI, C. KOLLER, S. H. Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 17-30, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2010000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- BARROS, J. História e literatura: novas relações para os novos tempos. **Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades**, n.6, mai/out 2010. Disponível em: <https://www.revistacontemporaneos.com.br/n6/dossiez_historia.pdf>. Acesso em: jan. 2021.
- BATISTA, O. A. **Sonhos entre as páginas do Meu Pé de Laranja Lima: imaginação e devaneio poético voltado à infância**. 2018. 188p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa, Difel: 1990.
- CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. Global Editora – 14ª edição, 1987.
- CORRÊA, J. & OLIVEIRA, N. A. O meu pé de laranja-lima: uma auto biografia de formação (Bildungsromane) em descoberta. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25 (2019) – A head of print, p.1-18. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19956/23315>>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- GRANJA, C. S. **Cacos da seca e restos do sal: Influências estéticas e ideológicas do regionalismo nordestino de 30 em Barro Branco**, de José Mauro de Vasconcelos. Dissertação (Mestrado em Literatura e Práticas Sociais), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- LOPES, E. M. T. História da Educação e Literatura: algumas ideias e notas. **Revista Educação** v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3744/2148>>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- RIZZINI, I; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAFFIOTI, H. Exploração Sexual de Crianças. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. (orgs.). **Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2007.

VALDEZ, D. Encalços na história da escolarização: rastros diversos, trilhas heterogêneas, vestígios plurais. In: ALVES, M. F.; PINTO, R. N. **Trajetória, memória e história da educação pública na América do Sul**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

VASCONCELOS, J. M. **O Meu pé de laranja lima**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2ª ed., 1975. Disponível em: http://www.jfjb.jus.br/arquivos/biblioteca/e-books/meu_pe_de_laranja_lima.pdf. Acesso em: 12 abr 2021.

VASCONCELOS, J. M. **O Meu Pé de Laranja Lima**. 100. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

NETTO, J. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

BEHRING, E. R. **O Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÓRIO, R. M. C. **Desvendando vozes silenciadas: adolescentes em situação de exploração sexual**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. de.; CONSTANTINO, P. **Impactos da Violência na saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. Disponível em: < <https://static.scielo.org/scielobooks/7yzrw/pdf/njaine-9788575415887.pdf> >. Acesso em: 08 abr. 2021.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 6

Saúde, trabalho e lazer para infâncias e juventudes latino-americanas

IDES
IRMANDADE DO DIVINO
ESPIRITO SANTO



Fonte: Arquivo Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo – IDES

INFÂNCIAS E DIREITOS HUMANOS: A SAÚDE DAS CRIANÇAS EM DEBATE (1978-1989)²³¹

Beatriz Martinelli Machado²³²

Daniel Kerpen de
Moraes Chalegre²³³

Resumo: Neste projeto de pesquisa investiga-se o documento produzido pela Organização Não Governamental Save the Children acerca da Convenção sobre os Direitos da Criança, denominado *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*. O documento apresenta os debates ocorridos, entre os anos de 1978 e 1989, por meio dos corpos diplomáticos das nações que compunham o Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, organizações não governamentais e organizações internacionais, que deram origem à normativa internacional. O Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Criança aborda os temas da saúde e das políticas sociais direcionadas especialmente para o bem-estar das crianças, adolescentes e jovens, categorias disputadas e construídas através dos debates entre os corpos diplomáticos participantes. Nesta comunicação busca-se compreender este processo em duas direções: descrever os debates em torno do tema da saúde nas diferentes infâncias, com ênfase nas disputas entre os países considerados desenvolvidos e em desenvolvimento; e como estas discussões reverberam na legislação brasileira instituída no processo da redemocratização ocorrido depois de 1990, especificamente referindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, pensando-o como o trabalho de incorporação das propostas ratificadas no documento internacional à realidade brasileira.

Palavras-chave: Infâncias. Convenção sobre os Direitos da Criança. Estatuto da Criança e do Adolescente. Saúde.

²³¹ O texto apresenta os resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado “Do “menor” à criança: Direitos Humanos e infância pobre (Brasil, 1976-1990)”, coordenado por Silvia Maria Fávero Arend, docente da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O projeto de pesquisa é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq-MCT-Brasil.

²³² Graduanda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq-MCT-Brasil.

²³³ Graduando em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq-MCT-Brasil.

Introdução

Durante os anos que sucederam o final da Segunda Guerra Mundial, a sociedade ocidental presenciou a ascensão do que hoje chamamos de Direitos Humanos. Após estes conflitos das duas guerras mundiais e o advento da Guerra Fria, que marcaria a política mundial até a dissolução da União Soviética em 1991, uma concepção de Direitos Humanos começou a se formar, com foco na sociedade e nos indivíduos.

Ao longo de seu desenvolvimento, principalmente a partir dos anos de 1970, o ideário dos Direitos Humanos extrapolou as fronteiras do Estado-nação e buscou encontrar novos horizontes de aplicação. O legado de movimentos transnacionais determinou no discurso sobre os Direitos Humanos a sua internacionalidade, e esta foi manifestada em documentos legislativos normatizadores produzidos no Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), encabeçados pelos Estados-nação e por organizações internacionais, sendo estas ligadas aos Estados ou não. As discussões sobre o tema ampliaram-se durante todo este período, atingindo novos campos como por exemplo o Direito da criança.

O documento intitulado *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child* produzido pela Organização Não Governamental (ONG) sueca *Save The Children Sweden/Rädda Barnen* contém o compilado dos debates travados entre 1978 e 1989, que conduziram ao texto da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Contendo mais de 900 páginas, o documento publicado em 2007 apresenta os debates legislativos entre os diplomatas dos países participantes do Conselho Direitos Humanos na ONU, dos órgãos internacionais e das ONGs, que resultaram nos artigos da CDC. O texto, ratificado por mais de 190 países, tem por objetivo estabelecer as noções de Direitos Humanos para as crianças, realizar as aplicações necessárias à garantia destes direitos e propiciar um direcionamento para a produção de legislações nacionais referentes ao tema. Este artigo tem por objetivo analisar os debates realizados na CDC sobre o campo da saúde da criança e a sua repercussão na legislação nacional.

Direitos humanos e direitos da criança

Após a Segunda Guerra Mundial, a concepção individual acerca dos Direitos Humanos foi muito evocada nos movimentos contra o racismo e pelos direitos civis nos Estados

Unidos da América (EUA), bem como nos discursos contra o colonialismo e em prol da autodeterminação nos processos de independência nas Áfricas, da década de 1940 em diante. Este discurso era utilizado tanto nas manifestações contra o *apartheid* e na crítica aos regimes autoritários e ao “imperialismo” estadunidense na América Latina, como também nos movimentos feminista e pacifista antinuclear. Estes são alguns exemplos que podem nos fazer perceber que os Direitos Humanos eram à época mais ligados aos direitos civis do que qualquer outra coisa e estavam conectados à ideia de soberania e participação política em um Estado democraticamente construído. A questão é que estes movimentos estavam voltados primeiro para questões relativas aos direitos políticos e civis e, depois, sobre sociais e econômicos e não sobre Direitos Humanos como os conhecemos atualmente (HOFFMANN, 2019).

A linguagem sobre estes Direitos Humanos no período era de caráter legal, diplomático e voltado à comunidade e às organizações internacionais. Entretanto seu desenvolvimento e expansão durante as décadas final do século XX fizeram com que o Ocidente, principalmente a partir da década de 1970, começasse a perceber os Direitos Humanos como uma forma de governança global, para além dos limites do Estado-nação, sendo necessária a produção de um discurso com a fundamental finalidade da cooperação transnacional. (AREND, 2020)

A noção de Direitos Humanos difundida a partir do final da década de 1940 alargou-se muito com o tempo e se tornou socialmente mais aceita entre população ocidental. Sua aceitação é sentida em seus usos, como a justificativa para muitas intervenções, até mesmo militares, da comunidade internacional em assuntos locais, como em vários episódios ocorridos desde o século XX até os dias atuais.

[...] os direitos humanos ainda são algo como a doxa da nossa época: aquelas ideias e sentimentos que se pressupõe tacitamente que sejam verdades autoevidentes e sem necessidade de qualquer justificativa [...]. Pelo menos no mundo euro-atlântico atual a ressonância dos direitos humanos é tão universal e inatacável que, em princípio, a única coisa que ainda se debate é como eles podem ser melhor efetivados em escala global. (HOFFMANN, 2019, p. 526)

Além disso, os Direitos Humanos se aprofundam em questões específicas, como os Direitos da criança, focando nas demandas particulares desta população, sendo necessá-

ria a produção de um discurso que pudesse abarcá-las de maneira mais coerente. Segundo Fúlvia Rosemberg e Carmen Mariano (2010), o caminho das discussões das instituições sociais, jurídicas e acadêmicas, tem sido longo até o reconhecimento da criança como sujeito portador de direitos. A Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a difusão da visão da infância como uma construção social e da criança como um ator social fundam, a partir dos escritos de Philippe Ariès, as bases que possibilitaram o reconhecimento da infância enquanto campo de estudos das Ciências Humanas. Esta transformação chama atenção para as infâncias como instituição social e para a configuração das relações de dominação nelas inscritas, sendo uma questão que envolve âmbitos políticos, econômicos e sociais em debates acirrados, devido às diversas realidades locais e aos delicados tópicos discutidos, como família, violência, exploração, gênero e religião.

A CDC foi formulada para procurar garantir, com o apoio e concordância internacional, a proteção, o apoio e a fiscalização no que diz respeito à vida plena das crianças e adolescentes sendo o instrumento de Direitos Humanos mais ratificado da ONU. Aprovada em 1989 no Conselho de Direitos Humanos da ONU a normativa internacional:

[...] em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos. Porém, a Convenção de 1989 reconhece, também, a especificidade da criança, adotando concepção próxima à do preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959: “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento”. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010)

Sendo assim, o texto da CDC foi, evidentemente, dado a sua importância, palco de disputas não só da ordem política, mas também de ordem discursiva. A oposição entre duas diferentes perspectivas para o direito da criança – protecionista e autonomista, tendo a primeira prevalecido – marcou das discussões ocorridas no processo para construção do documento jurídico.

Participação da América Latina

Ao analisar as discussões em torno dos artigos da CDC é impossível não levar em consideração o contexto histórico de sua produção. Em cada parte do documento pode-se perceber as “vozes” que se sobressaem e que agem de acordo com determinadas diretrizes. Em geral percebe-se a predominância e maior relevância dada aos comentários de países ricos situados na Europa, América do Norte e Oceania, que se orientavam a partir de seus próprios parâmetros de sociedade ou a partir do que idealizavam para os países considerados em desenvolvimento e/ou pobres.

Apesar de haver a participação latino-americana de 3 a 16 países, entre os anos de 1981 e 1988, nas sessões do Grupo de Trabalho designado para a redação da CDC, a participação europeia, norte-americana e de outros países ocidentais “desenvolvidos”, tais como, a Austrália e a Nova Zelândia, era sempre massiva (PILLOTI, 2001). Esta não ocorria apenas no quesito numérico, sendo sempre superior à de outras partes do mundo, mas também no âmbito de influências políticas e econômicas. A Guerra Fria proporcionava um ambiente fértil para a defesa de orientações políticas no que dizia respeito aos Direitos Humanos e Direitos fundamentais da criança.

O Artigo 24, relacionado à saúde e aos serviços de saúde, analisado neste texto, demonstra uma escassa participação da América Latina em sua redação, que se limita basicamente à atuação da delegação da Venezuela na apresentação e apoio de propostas. Esta situação pode evidenciar alguns problemas relativos à formulação da CDC e que são fontes de críticas feitas ao documento e às inconsistências de suas intenções.

Partir da sociedade ocidental desenvolvida para pensar os Direitos da criança já constitui, por si só, uma impossibilidade da construção de um arcabouço jurídico de caráter universal, já que não leva em conta os diferentes contextos, nem as diversas lutas a serem travadas para a garantia de uma vida plena. O próprio conceito de “criança” difere dependendo do contexto geográfico e histórico, oscilando em relação à faixa etária, ao idioma, ou à interpretação do termo. O padrão de infância pensada no ocidente acaba por não compreender, nem abranger infâncias outras, como colocam Marchi e Sarmiento (2017, p. 956). Segundos os autores, “uma concepção normativa ocidental centrada na intervenção política centrada nos direitos tende a exprimir-se sob uma forma que ignora a diversidade de infâncias e a

reproduzir a visão da criança “europeia de classe média” da qual parte”, sendo uma maneira de reproduzir esta visão excludente, além de socialmente hierárquica. Percebe-se, desta maneira, que a participação diminuída de países latino-americanos talvez se dê pelas perspectivas de infância e criança que foram utilizadas como ponto de partida para as discussões.

Esta diferenciação entre situação global e local acarretava na (não) responsabilização de países que podem estar interferindo no desenvolvimento dos direitos de outros, principalmente quando levamos em consideração a situação de exploração econômica de países pobres. O comprometimento com a CDC, quando considerado apenas uma responsabilidade local, ignora seus preceitos de colaboração transnacional, assim como as diferenças de possibilidades políticas, sociais e econômicas com que os governos nacionais lidam para garantir direitos materialmente concretos a seus cidadãos. “O elemento paradoxal que a CDC introduz é o da proclamação dos direitos da criança em um momento em que as condições estruturais de sua aplicação, para uma importante parcela das crianças de todo o mundo, apareciam fortemente afetadas pelo processo histórico” (MARCHI, SARMENTO, 2017, p. 966), situação que continua presente nas diferentes realidades do globo.

A produção de uma normativa internacional que abrangesse a criança forneceu um terreno fértil para o choque relacionado às divergências entre os países membros da ONU. Pontos gerais da CDC, tais como, a violência, a gratuidade e a responsabilidade dos pais foram fortemente disputadas na discussão sobre a Saúde da Criança do Artigo 24, que também abordou tópicos mais específicos da área como o aborto, a mutilação e a amamentação.

Estas discussões compreendem pontos sensíveis, com diretas consequências políticas, sobretudo levando em consideração o contexto histórico de Estados não ocidentais no momento dos debates para a produção do documento. Pode-se citar novamente a situação de diversos países africanos, fortemente influenciados por discursos socialistas e decoloniais, e também o fim das ditaduras latino-americanas, que forneceram um contexto possível para a ratificação da Convenção, mas que ao mesmo tempo refletiam desgastes políticos e traumas sociais, que demandavam ações específicas.

A CDC e a repercussão na legislação brasileira

O contexto brasileiro no início dos anos de 1990 inaugurava um período de grandes mudanças sociais. Após duas longas décadas imersa em uma ditadura militar a realidade brasileira se deparava com novas possibilidades e, principalmente, uma nova Constituição, chamada Cidadã, promulgada em 1988. Esta determinou uma nova fase na política do Brasil, que procurava estar mais comprometida com as demandas sociais e participação popular, afirmando a redemocratização do país.

Embora o documento esteja longe de representar uma mudança estrutural, completa e absoluta, a Constituição Cidadã, foi consequência dos traumas da ditadura, e manteve-se abrindo caminho para um ambiente mais propício à superação dos mesmos, e à adoção de medidas que enfatizassem o comprometimento do governo com os Direitos Humanos. Neste sentido, é importante destacar a ratificação da CDC no Brasil, assim como a criação e adoção do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), ambos projetos aprovados em 1990, que punham a infância e a juventude em foco, buscando pensar os direitos destes sujeitos de acordo com suas demandas específicas:

Considerado o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país, o ECA inovou ao trazer a proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência. (BRASIL, 2019, p. 9)

O ECA foi aprovado antes mesmo de o Brasil se tornar signatário da CDC, trazendo “o caminho para se concretizar o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes” (BRASIL, 2019, p. 9). Com as mudanças constitucionais, e a guinada em busca de um desenvolvimento social mais progressista, as leis que determinavam as medidas legais em relação específica às crianças e adolescentes no Código de Menores de 1979 não estavam mais de acordo, nem abarcavam as propostas da nova legislação. Nesse sentido,

o ECA foi pontual para a criação de políticas públicas, em conjunto com a sociedade civil, procurando validar a criança como sujeito de Direitos, protagonismo e prioridade.

A defesa dos Direitos da criança passa por diversas frentes de trabalho, tanto na normativa internacional quanto na nacional, agregando temas como liberdade, lazer, educação, proteção e tantos outros. A saúde entra como um tema de disputas, pois requeria grande necessidade de acordos globais para garantir sua plenitude e acesso. Debatida no Artigo 24 da CDC, configura uma discussão complexa, pois envolve demandas gerais e específicas, assim como exige uma reciprocidade em termos políticos, econômicos e sociais entre os países participantes.

O Artigo 24 afirma o seguinte:

1. Reconhecimento do direito ao mais alto padrão de saúde possível, garantindo o acesso para tratamentos, além do esforço dos Estados parte para que nenhuma criança seja privada deste direito.
2. Busca pela plena implementação do direito, com foco na diminuição da mortalidade infantil, combate a doenças e à desnutrição, garantia de assistência médica, de cuidados pré-natais para a mãe, orientação e educação tanto à criança quanto aos pais sobre cuidados preventivos, além da aplicação de novas tecnologias disponíveis para assegurar esse direito.
3. Adoção de medidas eficazes para a abolição de práticas tradicionais prejudiciais à saúde da Criança.
4. Promoção e incentivo da cooperação internacional em prol da plena realização deste direito, levando em consideração principalmente as necessidades de países em desenvolvimento. (UN; Rádda Barmen, 2007, tradução nossa)

Como já citado, a participação latino-americana na formulação deste Artigo não conforma uma grande representação de suas necessidades locais, apesar da tentativa de abrangência global da normativa. As perspectivas e carências da sociedade brasileira diferiam muito do que era vivenciado em países europeus, por exemplo, que eram fortes “vozes” na produção do documento. A história de colonização, exploração e o próprio espaço geográfico definiam dificuldades distintas; as doenças, possibilidades de alimentação e realidade social e econômica.

Apesar disso, há uma boa parcela de participação de outros “países em desenvolvimento”, que trazem diferentes perspectivas so-

bre a criação e aplicação de certas legislações. Uma das discussões gerais presentes na CDC, que volta a destaque no Artigo 24, é a gratuidade de serviços prestados por parte dos Estados. Destaca-se, por exemplo, a sugestão dos representantes da Bulgária para que houvesse uma adição ao Artigo para promover a transição gradual para a prestação de assistência médica gratuita, igualmente proposto por parte da URSS e da República Democrática Alemã. Como contraponto pode-se apreender as considerações do Malawi, que se opunha ao fornecimento de moradia e alimentos por parte do governo, alegando que esta seria uma questão individual, além de questionar como seria realizada a fiscalização e; também, a frente de Bangladesh, que sugeriu que este Artigo, além de outros, deveria estar sujeito a uma cláusula de viabilidade econômica, já que o país não teria condições de atingir os objetivos expressos com a gratuidade de serviços, assim como reforça que esta seria uma boa maneira de garantir apoio à Convenção de um número maior de países em desenvolvimento, incluindo os menos desenvolvidos.

Este é um ponto em que a análise da situação brasileira se torna bastante singular, já que com a Constituição de 1988, a saúde é reconhecida como um direito universal brasileiro, o que, aliás constava no Relatório do Brasil à ONU sobre a implementação dos Direitos da criança (2003),

[...] se establecieron los principios y directrices en materia de atención sanitaria en el país, que se presta por conducto del Sistema Único de Salud (SUS). El principio rector de este sistema, reglamentado en 1990, es el acceso gratuito, universal y en condiciones de igualdad a las actividades de promoción y protección de la salud, así como a los servicios de rehabilitación. (BRASIL, 2003, p. 67)

Embora a CDC não tenha acatado ao uso de algum termo que sugerisse gratuidade, mas sim que se dava por implícito o esforço dos Estados parte para a garantia de que nenhuma criança seja privada do direito ao acesso ao direito à saúde (Legislative history..., 2007, tradução nossa), sendo o SUS um sistema gratuito, a discussão não se aplica da mesma forma à realidade brasileira, em que a defesa da saúde da Criança possui este meio “facilitador”.

Mesmo sendo um “país ainda em desenvolvimento”, o Brasil pretendia, através do exposto na Carta constitucional, abranger o direito à saúde de maneira universal, de acordo

com suas possibilidades e necessidades, tendo em vista sua realidade econômica, espacial, social e seu contexto histórico que tornou isto possível. Além disso se propõe a agir “de maneira que no esté restringida a la esfera de la asistencia, sino que abarque también el concepto general de la promoción de la salud, la calidad de vida y la protección concreta de la salud en situaciones de riesgo”. (BRASIL, 2003, p. 68)

Outro problema discutido com ênfase no Artigo 24 diz respeito à nutrição da criança e da mãe durante e após a gestação. Sendo este um problema diretamente ligado à capacidade econômica governamental e familiar, é possível observar que o destaque dado à questão provém sobretudo de países em desenvolvimento. É o caso da Índia, em que o seu representante sugeria, mais de uma vez, que fosse adicionado ao Artigo um texto que visasse garantir a aplicação de tecnologias disponíveis, e tratamentos a baixo custo para frear e reverter doenças relacionadas à desnutrição e ao saneamento, além do fornecimento de alimentos nutritivos. O representante da Argélia também fez menções vigorosas à proteção da amamentação e da produção de alimentos adequados, visando o fim das práticas de multinacionais na promoção de substitutos ao aleitamento materno, com foco nos países em desenvolvimento.

É possível perceber neste contexto e nas propostas dos países, um agravante à nutrição adequada da Criança, principalmente no início da vida, o que também foi mencionado como uma causa direta e indireta da mortalidade infantil. Na legislação brasileira, o ECA (2019) assegura já no Artigo 4 o dever da família, da sociedade e do poder público de assegurar saúde e alimentação à Criança, além de tratar nos Artigos 7 e 8 da nutrição adequada da gestante, da educação e do acompanhamento em relação à prática da amamentação. O estímulo desta atividade, além do cuidado pré e pós-natal através do SUS, deu origem em 2007 a política nacional de incentivo ao aleitamento materno na rede de atenção básica, chamada Rede Amamenta Brasil.

As ações realizadas nacionalmente sobre este tema, podem ser observadas no Relatório enviado à ONU (2003) em que é relatada uma grande melhoria nos dados sobre a mortalidade infantil:

Un indicador importante de que el estado de salud de los niños ha mejorado en el Brasil ha sido la reducción de la tasa de mortalidad causada por enfermedades diarreicas, neumonía y malnutrición en todas las regiones geográficas, que es un fenómeno vinculado a la malnutrición, la

falta de saneamiento y una atención primaria deficiente. [...] (2003, p.70)

Los estudios antropométricos realizados a niños menores de 5 años en el período comprendido entre 1974 y 1996 revelan una reducción gradual de la desnutrición crónica en el país. En términos absolutos, se calcula que el número de niños afectados disminuyó de 3.865.815 a 1.640.493. (2003, p. 71)

Apesar deste avanço, algumas questões ainda são pontuais para a reflexão sobre as normativas internacionais. Esta mudança se sustenta em termos absolutos; porém, também se salientam no Relatório as discrepâncias entre as macrorregiões brasileiras, sendo a redução da mortalidade mais baixa na Região Nordeste do Brasil. Esta situação se explica no documento em função dos diferentes processos de desenvolvimento e da disponibilidade de recursos que mudam de acordo com a região, da mesma maneira em que há grandes discrepâncias em relação a estes dados entre as zonas rurais e urbanas no Brasil.

Estes dados se relacionam com as ideias de Marchi e Sarmento (2017), no que toca a diferenciação e tentativa de resolução de problemas globais e locais. Enquanto o nordeste brasileiro sofria com uma carência material para a superação do problema da mortalidade infantil, que dependia não só de ações regionais, mas também nacionais. Pode-se comparar esta situação com a de países que, devido às condições econômicas e processos históricos, necessitariam do comprometimento transnacional para a garantia do desenvolvimento e da plena segurança dos direitos da criança, tanto no que toca a alimentação e nutrição, quanto outros tópicos. Atingir os objetivos da CDC, novamente, se trataria de maneira direta de uma questão de viabilidade econômica para uma parcela significativa de países.

É importante perceber alguns outros pontos particulares ao caso brasileiro. A imunização e o saneamento básico são discussões de grande interesse ao Brasil, já que estão interligados, no sentido de que muitas doenças tropicais seriam evitadas com a devida profilaxia, baseada no saneamento. Este é um tema tratado no segundo ponto do Artigo 24 da Convenção, mas que não encontra correspondente direto no ECA. A palavra “saneamento” não é encontrada neste último documento, apesar de haja frequentes referências a um ambiente “adequado”, “que garanta o desenvolvimento integral” e “de dignidade”. Levando em consideração a realidade da transmissão de doenças nas regiões mais

carentes do Brasil e sua interferência direta na saúde infantil de populações vulneráveis, talvez fosse interessante que houvesse uma especificação contundente nos artigos do ECA.

Há ainda no documento dos debates que orientaram a produção do Artigo 24 outros pontos de grande importância. Um exemplo é a erradicação de práticas tradicionais prejudiciais à saúde da Criança, que foi defendida por vários países, principalmente em relação à mutilação genital feminina. Isto gerou repercussões principalmente da em relação aos representantes do Senegal e do Movimento Internacional para a União Fraterna entre Raças e Povos. Estes intervieram na defesa de que o tema não fosse utilizado apenas para rechaçar práticas tradicionais africanas, mas que também levasse em consideração outras circunstâncias, tanto sociais quanto físicas. Este não foi um debate que entrou no ECA, nem através das palavras “práticas tradicionais”, nem “mutilação”.

Há ainda diferenças socioculturais expressivas entre a CDC e a realidade brasileira, no que toca a saúde dos adolescentes de forma mais exclusiva. No Relatório à ONU de 2003 (p. 9) é declarado que

en el informe se analizan dos aspectos graves: la creciente incidencia del embarazo precoz entre las muchachas y el aumento de los casos de muerte violenta entre los muchachos. Se trata de problemas de la mayor complejidad, cuya solución requiere los esfuerzos conjuntos del Gobierno y la sociedad.

Sendo estas questões de grande preocupação local, e além disso, talvez uma questão sensível no que toca a sexualidade e as legislações sobre sexualidade nos diferentes países, estes não são assuntos que não entraram no Artigo sobre saúde da CDC. Sendo tratadas como consequências de fatores econômicos e educacionais que afetam a realidade brasileira, a mortalidade entre adolescentes do sexo masculino e a gravidez entre adolescentes do sexo feminino, se tornam problemas discutidos particularmente no ECA. Este segundo caso ganhou especial atenção com um adendo de 2019 ao ECA que institui a Semana Nacional de Prevenção à Gravidez na Adolescência.

Considerações finais

A dinâmica entre as realidades globais e locais é uma constante demanda por ajustes e comprometimento nacional e transnacional, principalmente no que toca o pleno gozo de Direitos Humanos nos países em desenvolvimento. A construção da CDC representou um movimento moderno em prol da proteção das infâncias, que não deixou de se pronunciar sobre o quanto do contexto histórico está materializado nas condições socioeconômicas e culturais dos países signatários e até mesmo nos discursos de seus representantes durante a formulação do documento. A produção de uma normativa com pretensões globais procurou abranger temas diversos, e além disso, induzir a uma mudança efetiva para a garantia destes Direitos.

Para tanto, o questionamento das visões e pretensões ocidentais, constituintes do Discurso dos Direitos Humanos, assim como do Direito da Criança, foi imprescindível, visando abarcar realidades concretas e delas partir para pensar possibilidades outras. O Estado brasileiro buscou implementar o que fora ratificado no Artigo 24 em duas instâncias principais: garantir no Estatuto da Criança e do Adolescente que a saúde das crianças e dos adolescentes constituísse uma prioridade social; através da criação do SUS, e de outras políticas sociais implementadas nas décadas precedentes, garantir este direito. Porém, os enormes problemas a serem enfrentados pela sociedade brasileira demandavam vultuosos recursos econômicos e vontade política. Na atualidade, observa-se que há muito ainda por fazer para que todas as realidades e infâncias sejam contempladas.

Referências

- AREND, S. M. F. Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989). **Tempo [online]**. 2020, v. 26, n. 3, p. 605-623. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2020V26O3O5>>.
- 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, 2019.**
- BRASIL. **Examen de los informes prestados por los Estados Partes con arreglo al Artículo 44 de la Convención:** Informes iniciales que los Estados Partes debían presentar en 1992. Naciones Unidas, 27 de octubre de 2003.
- HOFFMANN, S. L. Os Direitos Humanos e a História. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 27, p. 525 – 560. maio./ago. 2019.
- MARCHI, R. C; SARMENTO, M. J. Infância, Normatividade e Direitos da Crianças: Transições Contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.
- PILOTTI, F. **Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto.** Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2001.
- ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.
- UN OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS; Rädga barnen (Society: Sweden). **Legislative history of the Convention on the Rights of the Child.** New York and Geneva: UN, v. 1, 2007.

TRABALHO INFANTIL E CRIMINALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL

Hannah Zuquim
Aidar Prado²³⁴

Resumo: O tema do presente artigo faz parte da pesquisa de doutorado sobre o trabalho dos adolescentes no mercado das drogas. Desta forma, iniciamos abordando as condições de vida e trabalho da infância da classe trabalhadora no Brasil desde a Velha República, o que possibilita apreender a concepção e funcionamento das políticas públicas para a criança e o adolescente no Brasil, estas tiveram, e tem como foco o controle social da infância, principalmente a criança entendida como “abandonada” e “delinquente”, com o entendimento de que o trabalho é central para a salvação destes. O Estado se organizava, e segue se organizando, em torno dos valores do embranquecimento e do trabalho, de forma a controlar as crianças e adolescentes que representavam uma ameaça ao projeto de modernização brasileiro. A partir deste panorama histórico sobre a questão do trabalho infantil no Brasil é possível compreender melhor a situação dos jovens brasileiros pobres hoje com relação ao mercado de trabalho, se aprofundando nas experiências dos adolescentes no mercado das drogas. A perspectiva que entende e considera os jovens das periferias como potenciais criminosos esconde a dimensão de vulnerabilidade e violência que estes e suas famílias vivem, tanto sob a perspectiva do trabalho, quanto de outras. Redimensionar isso nos coloca o desafio de pensar em como incidir sobre questões es-

²³⁴ Doutoranda em Política Social pela Universidade de Brasília – UnB.

truturais, principalmente com relação ao trabalho, atividade essencial para sobreviver no sistema capitalista, ou seja, ao invés de seguir criminalizando trabalhadores extremamente explorados, apontemos alternativas à realidade posta. Faz parte deste debate o fato de que a situação do trabalho só tende a piorar, pois os ganhos do capital são baseados nas perdas para o trabalho, o que é possível de ser observado no mundo e no Brasil, com suas particularidades em cada local. A trajetória de vida dos adolescentes das periferias do Brasil tem a presença massiva do trabalho infantil, desde a época de seus pais, avós, e bisavós, incluindo a sua, e no caso de adolescentes criminalizados pelo tráfico de drogas, do trabalho no mercado das drogas. Desta forma, este artigo busca compreender de maneira mais aprofundada as questões que se referem as relações de trabalho no tráfico de drogas, a entrada no “mundo do crime”, a dinâmica do mesmo e a alternância entre trabalhos não criminalizados e o tráfico.

Partindo do entendimento de que a narcoeconomia faz parte da economia, ou seja, não funciona de maneira independente ou marginal por ser ilegal, podemos inferir que o tráfico de drogas é um trabalho, e que os adolescentes estão em uma posição muito desfavorável no mercado de trabalho, e também no mercado das drogas. Autores nos alertam para o fato de que o narcotráfico vem se apropriando da juventude, seja ela onde estiver, como operadores da lógica no território, o que envolve domínio e violência. Ou seja, parte da juventude das periferias está sendo cooptada por esse mercado, em parte por não ter outras opções, sob a perspectiva do mercado de trabalho. O presente artigo faz parte da tese de doutoramento sobre os adolescentes criminalizados pelo tráfico de drogas hoje, e trata de algumas determinações históricas acerca do tema do trabalho infantil e da criminalização da infância no Brasil. Desta forma, o presente artigo versa sobre as condições de vida, trabalho e criminalização para a infância da classe trabalhadora no Brasil no período histórico entre a Velha República e a Ditadura Militar: entre os anos de 1889 e 1985. Com esta abordagem é possível compreender sobre a concepção e funcionamento das políticas públicas para a criança e o adolescente no Brasil, estas que tiveram, e, ainda tem como foco o controle social da infância, principalmente a entendida como “abandonada” e/ou “delinquente”. O período entendido como República Velha (1889-1930) é

muito abordado em estudos historiográficos, e é o momento que há um esforço da burguesia brasileira em renovar o discurso, com o suposto objetivo de alcançar um patamar de desenvolvimento da sociedade e também do Estado, entendido por eles como modernização. Desta forma, este é um momento em que os “homens de ciência” (juristas, médicos, políticos²³⁵) de diversas regiões brasileiras estão empenhados em resolver algumas questões postas para o Estado e sociedade, inclusive sob quem eles julgavam representar uma ameaça ao projeto de modernização do Estado brasileiro, e constroem teorias e práticas que são institucionalizadas no Estado e difundidas na sociedade.

Palavras-chave: Trabalho. Tráfico de Drogas. Juventude.

Introdução

A política pública que se formava colocava a pobreza e a questão racial como um problema central na agenda e trazia respostas de matriz assistencialista e criminalizante. Isso já ocorria anteriormente, mas é neste período que há a institucionalização de algumas práticas, é um momento que traz consigo a perspectiva colonizadora, mas com a visão modernizadora e “civilizatória” na ordem do dia, construída com base em discursos eugenistas e teorias racistas da biologia.

A ideia de modernidade como símbolo do avanço ganha força neste momento, e, neste sentido, a escravidão é vista como ultrapassada, e o atraso é personificado no corpo negro, o que mantém as estruturas como eram, mas com uma roupagem diferente. Este é um período abundante de produção teórica que objetiva comprovar a inferioridade do negro, transformando diferenças em desigualdades, são teorias eugenistas que: “priorizavam o tema racial na análise dos problemas locais”. (SCHWARZ, 1993, p.14)

As questões sociais seguem sendo respondidas por meio da culpabilização dos indivíduos mais atingidos pela conjuntura estrutural, e exigem outro tipo de atuação agora na República por parte da burguesia, mesmo que estas situações já existissem desde a época da Colônia. De acordo com o historiador Daniel Alves Boeira, que tem como tema de sua dissertação as Colônias Agrícolas no período de

²³⁵ Entre esses “homens de ciência” estão Silvio Romero (1851-1914), intelectual brasileiro fundador da academia de Letras, Tobias Barreto (1839-1889), jurista e professor da Faculdade de Direito de Recife, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), médico e professor da faculdade de medicina da Bahia, entre muitos outros.

1918-1930, para as quais eram encaminhadas crianças e adolescentes considerados ameaça a ordem, é possível observar em documentos históricos estas questões:

Os processos por contravenção, vagabundagem, ofícios expedidos e tantos outros documentos produzidos pelos órgãos governamentais constituem rico material que nos permite observar como os menores eram vistos sob ótica das autoridades no período pesquisado. Através da documentação, vislumbra-se a atuação de “saberes específicos”, em que “juristas”, políticos e médicos produziram representações sobre a pobreza [tendo nas] instituições meios de intervenção direta e indireta sobre a situação. (BOEIRA, 2012, p. 32)

O início do século XX é um período em que a urbanização e a industrialização se intensificaram e ocorre uma “miserabilização da população urbana e uma intensa pressão na competição por empregos” (RIBEIRO, 1995, p. 198). Ao Brasil se impuseram as condições necessárias para o desenvolvimento dos países do capitalismo central, principalmente no que se refere à industrialização, que incluía a intensa exploração de crianças e adolescentes nas fábricas, e também no campo. Neste período há um aumento da produção e das populações urbanas que se ampliam as desigualdades, pois a riqueza é desigualmente apropriada, ou seja, se acirraram as contradições entre o capital e o trabalho e a questão social se torna latente.

A pobreza, que no Brasil tem relação intrínseca com a questão racial, passa a ter destaque na construção de um projeto de nação dito modernizador – racializado, segregador e violento. As questões sociais se tornaram foco de ações do Estado, iniciando a institucionalização de práticas à semelhança de alguns países da Europa: é o momento de inauguração de museus, institutos penais, históricos e geográficos, faculdades, políticas públicas, legislações.

Os processos de urbanização e industrialização não permitiram que a população como um todo tivesse condições favoráveis de bem-estar, como afirma o cientista social paulista Passeti (1995, p.195), sobre este período na cidade de São Paulo: “baixos níveis de renda, habitação sub-humana, subalimentação, analfabetismo e baixo nível de escolaridade, baixos níveis sanitários e de higiene, falta de qualidade profissional e insegurança social”, o que resulta: “à desorganização a estrutura do grupo familiar em suas funções básicas – alimentação, proteção de saúde, recreação, amor e socialização”.

Era um contexto de intensa migração europeia, principalmente na região sul e sudeste, proporcionada pelo governo e endossada por intelectuais e “cientistas” da época, foram estes trabalhadores que passam a ocupar os postos de trabalho industriais, deixando os recém ‘libertos’ negros à própria sorte, ou seja, se forma uma classe trabalhadora desigual. Somado a isso, a condição de inferioridade atribuída aos negros fazia com que permanecessem atitudes de desprezo, marginalização e criminalização. Um dos aspectos deste processo de desenvolvimento e modernização do Brasil tem como elemento central a ideologia do branqueamento da sociedade brasileira, ou seja, a necessidade de realizar o desaparecimento do negro em um processo de mestiçagem de múltiplas gerações que faria com que a sociedade “evoluísse”.

A classe trabalhadora se formou no Brasil de forma desigual e racializada, e este é um aspecto central para a abordagem do tema das políticas públicas para a infância no país:

a emergência recente do negro da condição escrava à de trabalhador livre; uma efetiva condição de inferioridade, produzida pelo tratamento opressivo que o negro suportou por séculos sem nenhuma satisfação compensatória; a manutenção de critérios racialmente discriminatórios que, obstaculizando sua ascensão à simples condição de gente comum, igual a todos os demais, tornou mais difícil para ele obter educação e incorporar-se na força de trabalho dos setores modernizados”. (RIBEIRO, 1995, p. 235)

O controle maior se dá sobre as famílias e crianças negras, pois são colocadas à margem dos processos de cidadania que estavam ocorrendo, sendo atingidas de forma mais violenta com a ampliação da desigualdade social. Não houve uma reparação dos danos causados aos negros pela escravidão, pelo contrário, ficou mais complicado ser negro na sociedade que se construía. Faz parte do processo de crescimento urbano e da expansão da produção o controle dos negros, agora livres, dos imigrantes, entendendo ainda que há uma desigualdade intrínseca no Brasil, referente às crianças brancas e negras.

Um exemplo de como ocorria o controle sobre os corpos negros é via criminalização da cultura e costumes da população negra, inclusive com relação a questão das “drogas”. De acordo com o historiador baiano Jorge Emanuel Luz de Souza, a maconha, por exemplo, foi uma das maneiras de criminalização no início do Século XX. O discurso médico funda-

mentou a criminalização da maconha — ideias difundidas inclusive para os Estados Unidos — no Brasil: “o enquadramento do hábito na categoria de ‘toxicomania’, a acusação das classes subalternas como consumidoras exclusivas da erva e a dimensão racial do uso de maconha no Brasil”. (SOUZA, 2012, p.20)

Estes homens de ciência relacionavam “toxicomania” com “degeneração” e “loucura”, afirmando que a maconha era utilizada pelas classes mais baixas, e que isso era causa para violência. O Dr. Rodrigues Dória, de Salvador, foi o precursor nestes estudos, na primeira década de 1900:

Para ele, indubitavelmente, era fruto de ‘importação africana’, era mesmo ‘vegetal largamente usado pelos pretos africanos’ no seu continente de origem. Como uma forma de ‘vingança do vencido’ por ter sido escravizado, o negro, que ele considerava ‘a raça inferior’, teria introduzido a maconha, o ‘mal’, na sociedade dos brancos, para ele, ‘mais adiantados em civilização’. (SOUZA, 2012, p. 23)

Este se torna um mecanismo potente de repressão a pobreza na Bahia, mas são diversos os mecanismos de repressão pelo país, seja pela droga, pelo samba, pelo exercício da espiritualidade, ou até quando estavam desempregados, que era enquadrados na lei penal como “vadios”. Na dissertação de Jorge Souza, são relatados diversos acontecimentos de criminalização a pessoas negras no país, por meio da análise dos processos penais.

Além da criminalização direta sobre elementos da cultura e das condições de vida da população negra, ela é colocada no degrau mais baixo da classe trabalhadora, seguindo executando as atividades que já realizavam, mas agora na condição de assalariamento, uma condição de trabalho precário no mercado de trabalho: o trabalho doméstico, de vendedores ambulantes, carregadores, ou seja, o trabalho braçal, cansativo, mal pago, sendo obrigados a viver de uma renda intermitente, e sem direitos. Este é um elemento relevante para entender o lugar que ocupava e que continua a ocupar a infância negra na sociedade que se projeta na sombra da modernidade.

A criança filha de escravos iniciava a vida no trabalho desde muito cedo, esta era uma condição de sua existência, como afirma a historiadora Katia Queirós Mattoso (1995). A criança negra era submetida ao trabalho quando completava seus 8 anos de idade, e isto não se modifica substantivamente quando da “abolição”, pois a condição a que é submetida a

população negra é de estar às margens do mercado de trabalho da época:

a criança branca livre e até mesmo a criança de cor livre podem ter seu prazo de ingresso na vida ativa do protelado, enquanto a criança escrava, que tenha atingido certa idade, entra compulsoriamente no mundo do trabalho. Há, pois, um certo momento em que o filho da escrava deixa de ser a criança negra ou mestiça irresponsável para tornar-se uma força de trabalho para seus donos. (MATTOSSO, 1995, p. 78)

Walter Fraga Filho amplia o entendimento a respeito do nosso cenário, e faz um retrato das ruas de Salvador no século XIX, relatando as vidas negras que ocupavam este espaço e perturbavam uma ordem que pretendia se estabelecer já antes da abolição. A elas era atribuído o peso da desordem social: “ao lado das prostitutas e dos indivíduos sem eira nem beira, os moleques vadios eram vistos com desprezo e hostilidade pelos bem nascidos”. (FILHO, 1994, p. 115)

Eram filhos de mulheres solteiras, em sua maioria negros, órfãos, abandonados, fugidos. O objetivo das autoridades neste momento era retirar estas crianças das ruas, seja recrutando para a Marinha, orfanatos, oficinas, serviço militar (FILHO, 1994). As ações perante esta situação que causava pânico eram assistencialistas e policialescas, com o objetivo de “enjeitar” estes sujeitos, principalmente por meio do trabalho: “Os meninos com mais de dez anos poderiam ser empregados como aprendizes em algum ofício, caixeiro de loja ou entrava, para o exército”. (FILHO, 1994, p. 136)

O Estado, organizado em torno dos valores do embranquecimento, tinha o discurso de “salvar” estas crianças e adolescentes que representavam o futuro do país e também uma ameaça ao projeto de modernização brasileiro, e a educação e o trabalho eram entendidos como elementos importantes neste processo. É neste período do final do século XIX e início do XX que o termo “menor” começa a ser utilizado para se referir a um critério que define a responsabilidade penal do indivíduo por seus atos.

Com a ampliação dos centros urbanos e o aumento de uma situação de pauperização da vida, a questão de crianças e adolescentes nas ruas se torna uma preocupação para as burguesias locais, pois era entendido que estas ameaçavam a “ordem” e o “bem-estar social”. E o trabalho tem um papel central neste momento: “A construção de uma nova ideologia

do trabalho carregava a valoração positiva e articulada aos conceitos ‘ordem’ e ‘progresso’, principalmente se os usos destas ideias fossem direcionadas para o mundo infantil pobre” (BOEIRA, 2012, p. 36). É por meio do trabalho que seria possível regenerar a sociedade, tornar estes sujeitos em “cidadãos úteis”.

É neste período que ocorre também a regulamentação do trabalho do “menor”²³⁶, que possibilitam que haja a venda livre da força de trabalho da criança e adolescente da classe trabalhadora, como afirma Passeti: “A definição jurídica do menor, em linhas gerais, deixa nítida a preocupação em criar limites possíveis para a sua reprodução no mercado de trabalho”. (PASSETI, 1995, p. 149)

Em um artigo sobre a infância operária e o acidente de trabalho na cidade de São Paulo, podemos compreender como eram as condições a que eram submetidas crianças e adolescentes no início do século XX nas fábricas:

[...] o Centro Libertário de São Paulo, de tendência anarquista, organiza o Comitê Popular de Agitação contra a Exploração dos Menores nas Fábricas (...) expressa claramente a preocupação com os menores mortos, feridos, mutilados em acidentes nos estabelecimentos industriais: Como, humanamente, pode-se tolerar – indaga então – que menores dos dois sexos sejam obrigados a trabalhar nas máquinas, consumindo seu débil organismo em pouco tempo e em permanente perigo de vida, proveniente dos contínuos acidentes de trabalho? (MOURA, 1995, p. 112)

Neste período o trabalho infantil nas fábricas é expressivo; nas indústrias têxteis, por exemplo, as crianças representam 30% dos trabalhadores. Algumas famílias operárias não encontram outra opção a não ser inserir seus filhos nas fábricas, e estes são extremamente explorados. O trabalho infantil da classe trabalhadora era considerado normal, e na maioria das vezes as crianças eram as culpabilizadas pelos acidentes: “a ênfase recai inevitavelmente sobre a brincadeira no local de trabalho”. (MOURA, 1995, p. 122)

A historiadora Esmeralda Blanco de Moura se dedica a compreender a legislação brasileira com relação ao trabalho infantil no período de 1891-1934. Ela afirma que há uma

concepção individualista desde a Carta Magna (1891), que é fundada na livre negociação, ou seja, sem a intervenção do Estado nas relações de produção. É só em 1934 que a Constituição Federal adota diretrizes voltadas para a proteção social do trabalhador: “seria o momento a partir do qual seria formalmente instituído o Direito do Trabalho no Brasil” (p.583).

O Decreto Federal n. 1.313 de janeiro de 1891, assinado por Deodoro da Fonseca, afirmava que as condições dos menores nas fábricas eram extremas e demandava que medidas fossem tomadas para que crianças não morressem, e estabelecia a idade de 12 anos para a possibilidade de admissão no trabalho, e, no caso da fábrica de tecidos, 8. As diretrizes internacionais produzidas em 1919 afirmavam da idade mínima de 14 anos para trabalhar, e ainda, a proibição do trabalho noturno antes de 18 anos, estas que foram firmadas no Decreto n. 22.042 de novembro de 1932 e, posteriormente incorporadas na Constituição de 34.

De acordo com Esmeralda, o central dos debates a respeito das legislações com relação ao trabalho infantil era a idade de admissão:

Assim, argumentos e contra-argumentos fizeram-se ouvir quanto a capacidade física presumível para o trabalho em relação a idade, ao grau de escolaridade da criança e possibilidades de que frequentasse a escola, as funções adequadas ou não a desempenhar no trabalho, a compatibilidade ou não setor industrial e das especificidades da produção com a idade da criança”. (MOURA, 2015, p. 587)

E Esmeralda conclui: “É possível perceber o quanto, na prática, o ingresso das crianças no trabalho se dava de modo aleatório, ao sabor das necessidades econômicas da família operária, das oportunidades de emprego que surgiam, dos interesses industriais.” (p. 587). Desta forma, há um abismo entre as leis e a prática, que seguia colocando crianças e adolescentes em situações extremamente vulneráveis.

Além do expressivo número de crianças no trabalho da indústria, grande parcela dos filhos da classe trabalhadora tinha de se submeter a trabalhos informais e esporádicos, nos espaços públicos. A rua se configurava, dessa maneira, como um espaço onde essa parcela da população

²³⁶ Menor faz parte do repertório jurídico do período: “A partir de 1920 até hoje em dia a palavra passou a referir e indicar a criança em relação a situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem” (LODOÑO, 1995, p. 129). De acordo com BATISTA (2003): “menor passa a se associar definitivamente a crianças pobres, a serem tuteladas pelo Estado para a preservação da ordem e asseguramento da modernização capitalista em curso” (BATISTA, 2003, p. 69).

tentava extrair recursos para sua sobrevivência e/ou para complementação da renda familiar. Ademais, a rua era um importante espaço de sociabilidade, no qual as crianças se encontravam, se relacionavam e desenvolviam suas atividades – seja, como mencionado, de trabalho, ou de diversão. Nesse contexto, como estavam muito presentes nas ruas, eram consideradas, por diversas vezes, perturbadoras da ordem do espaço público, produtoras da desordem urbana.

O Código Penal de 1890 já indica que menores de 14 anos poderiam ser punidos de acordo com seu discernimento, mas é em 1927 que é decretado o Código de Menores, que consolida as leis de assistência e proteção de menores, que regulamenta a maneira como indivíduos abaixo de 18 anos devem ser tratados juridicamente, inclusive com relação ao trabalho. São divididos entre 3 categorias: menores abandonados, menores delinquentes e menores trabalhadores. Já no Art. 1º define de quem está falando: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”

A sessão que trata dos menores abandonados considera os menores de 18 anos que estão desassistidos pela família e os que causam desordem das diversas formas como vadios, mendigos, libertinos, capoeiras. Há uma ambiguidade na maneira como são entendidos estes menores: a necessidade de serem protegidos, para não se tornarem um perigo, a proteção e a criminalização são separadas por uma linha tênue. A perda do pátrio poder está regulamentada e há a possibilidade de encaminhamento dos menores para instituições do Estado. No caso dos menores delinquentes, não há processo penal, mas poderiam ser direcionados a asilo, casa de educação e de preservação, e em casos considerados mais graves, em estabelecimentos de condenados, inclusive prisões comuns.

As políticas “sociais” para a infância brasileira neste período tem como foco os abandonados, trabalhadores e criminosos, os “menores”. Estes últimos, mas todos em potencial, considerados “perigosos” para o estabelecimento de uma “ordem”, se trata da maneira como é tratada a infância pobre. Nas primeiras duas décadas do século XX é quando há a institucionalização do Estado brasileiro, e também a criação das instituições de controle de crianças e adolescentes, principalmente por meio do sistema de justiça e assistencialismo (BASTISTA, 2003). As crianças e os adolescentes da classe trabalhadora considerada abandonada e delinquente foram colocados sob a tutela do Estado

com o objetivo de controle, mas também da tentativa da formação de uma juventude para o trabalho, institucionalizados em abrigos (asilos), reformatórios, casas de trabalho e prisões.

Antes deste período já era uma preocupação colocar os “menores” no mercado de trabalho, sempre no seu degrau mais baixo, e neste momento estas ações de controle sob as crianças e adolescentes nas ruas se intensifica e é marcado pelo discurso de que o trabalho seria o elemento que “possibilitaria a salvação” dessa juventude pobre. Curiosamente, grande parcela já tinha a perspectiva do trabalho, e era direcionada para o trabalho precário. Com a criação do Serviço de Assistência ao Menor, em 1941, através do Decreto-Lei nº 3779, o trabalho era considerado elemento central: “A ‘orientação profissional’ faz parte do processo de ‘recuperação’ dos adolescentes, e o ensino profissionalizante parece ser a única alternativa para a juventude pobre; aspirar à integração por baixo no mercado de trabalho é a única perspectiva possível». (BATISTA, 2003, p. 72)

A infância pobre é direcionada para o trabalho desde os primórdios do Estado brasileiro, o trabalho, e a formação para o trabalho são colocados como única alternativa: “A ‘orientação profissional’ faz parte do processo de ‘recuperação’ dos adolescentes, e o ensino profissionalizante parece ser a única alternativa para a juventude pobre; aspirar à integração por baixo no mercado de trabalho é a única perspectiva possível». (BATISTA, p. 72)

Nos diversos Estados brasileiros a pobreza e a negritude eram, e ainda são, consideradas pelas autoridades como um perigo social, não só ignorando, mas ampliando as estruturas desiguais que sustentam esse fenômeno, associando diretamente a pobreza ao crime, criminalizando-a. Ao mesmo tempo que é reconhecida a necessidade de proteger as crianças, entende-se que estas mesmas podem se tornar um perigo para a sociedade, quando por vezes se envolverem com situações de transgressões, ou simplesmente por estarem nas ruas, deixando de lado a faceta protetiva e de garantidor de direitos do Estado. Ou seja, há uma associação direta entre a pobreza e a criminalidade e as políticas destinadas à este público, que tem como foco o controle destes sujeitos inferiores, “potenciais” desordeiros, sendo formatadas em suas matrizes assistencialista e criminalizadora.

Neste segundo momento histórico, a partir da década de 40, a institucionalização dos serviços destinados ao controle das crianças e adolescentes, ainda denominados “menores”, segue se caracterizando por instituições de controle, ampliando seu escopo

de atuação, criam-se reformatórios, casas de correção, patronatos agrícolas, escolas de aprendizagem, patronatos agrícolas, escolas de aprendizagem de ofícios. Como parte de um processo de tecnificação desta política, em 1941 cria-se o Serviço de Assistência a Menores (SAM), citado logo acima, e em 1964, mesmo ano do golpe militar, há uma centralização do processo, com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que formula a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), para atender os considerados delinquentes e abandonados:

Esse segundo período é marcado pela intervenção na questão da mudança de um período para o outro. Muda-se, por sua vez, o foco de intervenção passando de uma situação de intervenção de higiene e proteção contra a pobreza para a intervenção evitando a violência praticada por menores. Prova disso é a mudança de foco para instituições de abrigo, enquanto na fase anterior o foco era nas instituições de internação. Outro fato que marca esse período é a centralização da intervenção, ficando todas as ações sob tutela do Estado – que delegava ações para outras instituições. (ZUQUIM; NASCIMENTO, 2010, p. 11)

Segue o discurso interventivo no sentido do controle da criança e do adolescente considerado potencial criminoso. A tônica deste período é a da legitimação e institucionalização da política que associa a pobreza à criminalidade: “A FUNABEM teria por função exercer a vigilância sobre os menores, principalmente a partir de sua condição, de carenciado, isto é, próximo a uma situação de marginalização social” (PASSETTI, 1995, p. 151). Ou seja, é a consolidação de um projeto no interior do Estado da concepção de que é necessária uma instituição de controle que associa diretamente a pobreza a criminalidade e ao perigo. Ainda, em 1979 é publicado o segundo Código de Menores, que segue afirmando a “situação irregular” em que se encontram os menores “abandonados” e “delinquentes”.

Daniel Alves Boeira, em sua tese de doutorado que trata da CPI no Menor, que foi realizada em 1975 para investigar o problema da criança e do jovem no Brasil, explica a maneira como o Estado lidou historicamente com a questão da infância pobre: “o abrigamento em grandes instituições foi a principal solução encontrada para uma parcela significativa das crianças e dos adolescentes jovens considerados abandonados e infratores”. (BOEIRA, 2018, p. 47)

De maneira geral, as instituições criadas para o tratamento dos denominados menores são marcadas pela seletividade, violência, maus tratos, superlotação, sem condições mínimas de higiene e alimentação, e passam a ser cada vez mais alvo de denúncias. Além das instituições citadas anteriormente, são criadas instituições que objetivavam proteger-controlar uma parte das crianças pobres, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social do Comércio (Sesc): especialmente no campo materno-infantil, bem como a formar os ‘futuros cidadãos através do preparo profissional’”. (BOEIRA, 2018, p. 48)

Com o golpe de 64 há uma centralização dos recursos federais para o atendimento dos menores, inclusive destinando recursos a entidades privadas, e, paulatinamente se afastam dos ideais de criação, reiterando uma prática assistencialista e repressiva. A ampliação do ensino público no país não ocorre de maneira democrática e os “menores” seguem de fora das escolas, estas que, apesar da ampliação ao acesso, não são frequentadas pelas crianças pobres, que seguem expostas ao trabalho infantil precário:

O trabalho informal absorvia parte dessas crianças e jovens nos centros urbanos, executando, geralmente, através de biscates, auxiliando nas barraquinhas de camelos e feirantes, guardando automóveis nos estacionamentos, trabalhando como babás, ou, então na prostituição, etc. (BOEIRA, 2018, p. 53)

O trabalho infantil faz parte da história das crianças e adolescentes pobres no Brasil, e quando olhamos para trás podemos perceber que as formas de controle sobre este público têm uma lógica que atravessa o tempo histórico e nos permite entender como ainda hoje operam as políticas sociais para a infância da classe trabalhadora. Mesmo hoje com a mudança de paradigma com relação ao que chamamos hoje de direitos da criança e do adolescente no Brasil, que não considera mais as crianças negras escravizadas como objetos, que não utiliza mais os termos “menor abandonado” e “menor delinquente”, há ainda permanências. Permanências essas que podemos observar no mercado de trabalho, nas estatísticas da segurança pública, no acesso desigual aos serviços de saúde e educação, e, nas histórias de vida de adolescentes criminalizados no Brasil.

A partir deste panorama histórico sobre a questão do trabalho infantil no Brasil é possível compreender melhor a situação dos jovens

brasileiros pobres hoje com relação ao mercado de trabalho, inclusive quando nos aprofundamos nas experiências dos adolescentes que participam do mercado das drogas. A situação de vulnerabilidade dos adolescentes está presente tanto no mercado ilegal quanto no mercado legal, com a diferença de que eles correm mais risco de vida quando no mercado ilegal. As reais possibilidades destes que vemos hoje no sistema socioeducativo, considerando sua posição na sociedade, sob a perspectiva do trabalho e da educação (esta que tem relação direta com o trabalho) nos convoca a pensar em como protegê-los, enquanto sociedade e Estado.

Referências

- BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis – Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BRASIL. **Decreto n 847, de 11 de outubro de 1890 – Promulga o Código Penal**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D874.htm. Acesso em: 06 de maio de 2021
- _____. **Lei n 6.697, de 10 de outubro de 1979 – Institui o Código de menores**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2970/16697.htm. Acesso em: 06 de maio de 2021
- _____. **Lei 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 06 de maio de 2021
- _____. **Lei 12.594/2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinae)**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm >. Acesso em: 10 ago 2020
- BOEIRA, D. A. **CPI do menor: infância, ditadura e políticas públicas (Brasil, 1975 – 1976)**. Tese (Doutorado em História), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- BOEIRA, D. A. **Uma “solução” para a menoridade na primeira república: o caso do patronato agrícola de Anitápolis/SC (1918 – 1930)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- FILHO, W. F. **Mendigos e vadios na Bahia do século XIX**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.
- MATTOSO, K. Q. **O filho da escrava**. In: PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.
- MOURA, E. B. B. M. **Infância, trabalho e legislação brasileira: o trabalho infantil entre esboços legislativos, medidas dispersas e codificações (São Paulo, 1891-1934)**. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires. p. 579-597. 2015
- NASCIMENTO, A. R. ZUQUIM, J. **Matrizes Históricas das Políticas Públicas para Infância e Adolescência: Assistencialismo, tecnicidade e educatividade em disputa**. In: XXXIV, 2010, Rio de Janeiro, Encontro Nacional da Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.
- PASSETI, E. **O menor no Brasil Republicano**. In: PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro a formação e o sentido do Brasil (falta algo)**. São Paulo: Cia da Letras. 1995
- SCHWARZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SOUZA, J. E. **Sonhos da diamba, controles do cotidiano: uma história da criminalização do Brasil republicano**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

A EXPERIÊNCIA MENSTRUAL DE MENINAS DA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE

Januária Monteiro Menegotto²³⁷

Resumo: Este texto articula questões que movimentam minha pesquisa de mestrado, na qual investigo a experiência menstrual de meninas da periferia de Porto Alegre (RS). Debruço-me sobre esferas não-biológicas da menstruação, a partir de uma perspectiva feminista e interseccional, que articula gênero, idade e classe. E são dois os níveis constitutivos da minha observação sobre a experiência menstrual das meninas: 1) O peso do discurso hegemônico patriarcal, que posiciona meninas no lugar de mulheres que menstruam, transformando a menarca em um evento de marcação de gênero, uma designação que aponta caminhos socioculturais de existência, localizando os corpos em um projeto histórico e contínuo de feminilidade normativa. Tudo isso carrega uma série de dispositivos que se relacionam com sexualidade, ocultação da menstruação e a agência dessas meninas na esfera pública. 2) A menstruação como um fator de desigualdade social, já que uma considerável parte das pessoas que menstruam não têm acesso a produtos menstruais, a água potável, saneamento básico, tampouco a uma educação apropriada para lidar com seu período menstrual. E, fazendo um recorte etário, os impactos que a pobreza menstrual têm sobre a vida de meninas vão além da saúde e da higiene.

Palavras chave: Menstruação. Infância e adolescência. Feminismo interseccional

²³⁷ Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS.

Introdução

Esta comunicação é fruto da minha pesquisa de mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS. Portanto, minhas contribuições ainda são parciais e dizem respeito, principalmente, a conteúdos e dados levantados a partir da bibliografia com a qual venho trabalhando e da pesquisa exploratória realizada para o andamento da pesquisa.

O objetivo central do projeto é o de investigar a experiência menstrual de um grupo de meninas com idade entre 11 e 14 anos, de regiões periféricas de Porto Alegre (RS).

O interesse surgiu quando eu nem sabia que ele viraria um mestrado. Eu trabalhava dando oficinas de criatividade para um grupo de meninas de uma escola pública. Era um grupo pequeno, com aproximadamente oito meninas, e nós nos encontrávamos semanalmente. Os encontros duraram quase quatro anos. Quando começamos, a média de idade das meninas era 10 anos. Desde o início, tínhamos uma boa intimidade e cumplicidade: elas confiavam muito em mim e eu em cada uma delas. A gente sempre começava as aulas com uma roda de conversa, com tema livre, onde surgiam os mais diversos assuntos: do irmão traficante que tinha sido preso ao melhor sabor de sacolé que era vendido no mercadinho do bairro. Até que um dia, surgiu um “sora, a fulana ficou mocinha”. E eu olho para a fulana, que está com o olhar baixo e com um meio sorriso, sem saber muito bem como reagir à revelação das amigas. Lembro de me fazer de desentendida e perguntar “Como assim, virou mocinha?”. E vieram respostas impacientes como “Ai, sora, tu sabe, aquilo que acontece com as mulheres”, “Ela tá naqueles dias”, “Maré vermelha, sabe?”. Claro que depois eu disse que tinha entendido, e tivemos uma conversa ainda bastante tímida sobre menstruar. E lembro de sair da aula intrigada com algo que talvez eu nunca tivesse parado, de fato, para pensar: o tanto de vergonha que esse assunto gera. E pensando que não era só ali, entre as minhas meninas, que isso acontecia.

Por que não chamamos menstruação pelo nome?

Talvez tenha sido esta pergunta a ponta do fio do grande novelo que estou desenvolvendo até agora.

Uma espécie de glossário

Antes de entrar no meu objeto de pesquisa propriamente dito, quero pontuar alguns termos e conceitos que vou usar por aqui e que

talvez não sejam familiares para todo mundo. Então pensei em fazer uma espécie de pequeno glossário antes de prosseguir. Vamos a ele.

Pessoas que menstruam

Nem toda mulher menstrua, nem todo mundo que menstrua é mulher. Explico: mulheres trans não menstruam, e meninas, mulheres, homens trans e pessoas não binárias menstruam. Embora meu trabalho foque em experiências e outras questões relacionadas a meninas, sublinho a necessidade de percebermos que, além delas, outros grupos da população também menstruam e devem ser incluídas nos debates em torno da menstruação, além de ter garantidas todas as condições para que a menstruação não seja motivo de vergonha ou signifique algum tipo de ameaça aos seus direitos.

Pobreza menstrual

Basicamente, é a falta de acesso a três coisas: infraestrutura adequada para a administração do período menstrual (água, saneamento básico, banheiros limpos e seguros, sabonete, papel higiênico), produtos menstruais (absorventes internos ou externos, coletores, calcinhas menstruais), e à informação sobre menstruação.

Educação menstrual

Diz respeito ao amplo acesso à informação sobre o ciclo menstrual, incluindo aí as perspectivas biológica, emocional, social, cultural e até as questões de sustentabilidade. A educação menstrual deve ser oferecida a todas e todos e é muito importante que meninas sejam apresentadas ao tema antes da primeira menstruação, através de um diálogo sem estigmas e a partir de informações baseadas em evidências.

O que venho descobrindo sobre menstruação

Acredito que com estas definições já posso começar a adentrar conteúdos e informações que tenho descoberto e construído ao longo do mestrado.

Sabemos, ou deveríamos saber, que a menstruação é um processo natural e vital. Biologicamente falando, é o período do ciclo menstrual em que o nosso endométrio, a camada mais interna do útero, é eliminada pelo corpo em forma de sangue. Em geral essa camada se constrói e se renova a cada mês, ou a cada ciclo, quando não há gravidez. Em toda a nossa

vida, menstruamos cerca de 400 a 500 vezes, sangrando de 30 a 80 mililitros por vez.

E isso acontece todos os meses para todas as pessoas que menstruam hoje no planeta: aproximadamente 1,8 bilhão de meninas, mulheres, homens transgênero e pessoas não binárias em idade reprodutiva.²³⁸ Significa que, em média, 26% da população do mundo passa de três a sete dias por mês menstruada. Aqui no Brasil, 60 milhões de pessoas menstruam, ou seja, 30% do Brasil menstrua. (BAHIA, 2021)

Mas menstruar não é apenas um acontecimento biológico mensal, é também algo que se relaciona com cultura, educação, saúde, sociedade e economia. A menstruação une o pessoal e o político, o privado e o público, o fisiológico e o cultural. É o significado discursivo atribuído aos corpos que menstruam e a forma como vivenciam as experiências depende dos contextos socioculturais e históricos que eles ocupam. Ao falar especificamente de infâncias e juventudes, esse sistema multifacetado também precisa ser levado em consideração. A heterogeneidade de experiências e representações infantis em diferentes cenários históricos, sociais, econômicos e culturais confirma o caráter social da infância, colocando-a como algo constituído por variáveis como gênero, raça, classe, etnia, etc. (Szulc, 2015). Assim, é preciso ter em mente que, embora globalmente haja semelhanças na forma como a menarca e a menstruação são vivenciadas, também existem inúmeras diferenças culturais, que incluem crenças, práticas e restrições específicas impostas às meninas e mulheres durante a menstruação. (HAWKEY; PERZ; USSHER, 2020)

Na cultura ocidental, em diversos contextos, a menarca é construída como uma transição simbólica da infância para a feminilidade, um período de crescimento e mudança, muitas vezes ligado à maturação sexual. Menstruar pela primeira vez, “virar mocinha”, é um evento que cria uma nova realidade quando acontece. É que talvez tenha a potência de marcação de gênero, como coloca Eugênia Tarzibachi (2017), semelhante ao “é menino!” ou “é menina!” que o médico ou a médica proclamam quando nascemos. Tornar-se uma menina-mulher que menstrua marca fortemente um caminho social de existência que será percorrido a partir daí. A menina que menstrua tem seu corpo automaticamente localizado em um lugar da construção sociocultural chamada feminilidade. Isto é, a menarca é vista como uma transição “natural” de menina para mulher e representa a necessidade de adotar

práticas de controle do corpo para encaixá-lo no que se entende por feminino. Logo que menstruam as meninas são advertidas sobre sexualidade e orientadas a agir como “moças”, o que, não raro, limita a liberdade de comportamento que desfrutavam até então. E nesse pacote de práticas do “projeto disciplinar da feminilidade” (Tarzibachi, 2017) também está a ocultação da menstruação, como mostra a revisão de cartilhas educativas de companhias estadunidenses de *Femcare*, publicadas entre 1959 e 1998, realizada por Dacia Charlesworth e relatada por Tarzibachi (2017). Segundo esse levantamento, a menstruante ideal:

1. deveria usar nomes adequados, quando falasse sobre o ciclo menstrual;
2. teria que discutir assuntos relacionados à menstruação unicamente com outras mulheres ou adultos de confiança;
3. poderia não se sentir muito bem durante a menstruação, mas não usaria essa condição como desculpa para se comportar inadequadamente;
4. deveria manter a menstruação em segredo;
5. preveniria uma crise higiênica, antecipando sua aparição e estando sempre preparada;
6. deveria confiar na medicina ocidental e compreender a importância dos médicos;
7. deveria entender a importância da aparência pessoal e dedicar muito tempo a ela;
8. deveria ser ativa e magra;
9. deveria usar todos os produtos de proteção feminina mencionados no material;
10. seria mãe algum dia;
11. praticaria o modo de usar esses produtos antes da primeira menstruação.

“Virar mocinha” transforma-se, assim, em uma experiência da vergonha pelo sangue que sai do próprio corpo e em um assunto de higiene. Não é coincidência que, nas campanhas publicitárias de absorventes, a expressão “sensação de frescor” seja exaustivamente usada. (Strömquist, 2018). A primeira menstruação também habilita para a construção da performance da feminilidade desejável, a partir de um olhar masculino.

Com o material bibliográfico que percorri até aqui, já posso afirmar com convicção que o peso do discurso hegemônico pa-

²³⁸ Dados retirados do documento *Guidance on menstrual health and hygiene*, da UNICEF.

triarcas, que declara que meninas que menstruam são mulheres, transforma a menarca em um evento de marcação de gênero, uma designação que aponta caminhos socioculturais de existência, localizando os corpos com aparelho reprodutivo feminino dentro de um projeto histórico e contínuo de feminilidade normativa (Tarzibachi, 2017). E tudo isso carrega uma série de dispositivos que têm a ver com sexualidade, ocultação da menstruação, limitação da possibilidade de que essas meninas se projetem na esfera pública. A menstruação tem sido, desse modo, um evento que coloca em desvantagem os corpos que menstruam, que registra meninas e mulheres como diferentes do corpo masculino normativo e privilegiado. (YOUNG, 2005)

Para além da questão de gênero, a menstruação produz outras inúmeras desigualdades. Quando trazemos os marcadores raça e classe para o debate, a experiência menstrual torna-se ainda mais complexa, desenhando a menstruação como um fator de desigualdade social. Desigualdade esta que se manifesta concretamente quando falta acesso a água, a saneamento básico, a produtos menstruais, a educação de qualidade. Essas dimensões da menstruação e seus impactos em diferentes esferas da vida, sem dúvida, moldam as experiências vividas por meninas de baixa renda.

Em 2014, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que o direito de meninas e mulheres à higiene menstrual é uma questão de saúde pública mundial e de direitos humanos. E, segundo a ONU Mulheres (2019), no mundo todo 12,8% de meninas e mulheres vivem na pobreza, o que muitas vezes as impede de acessar meios adequados e seguros para gerenciar seus períodos de menstruação. Em outras palavras, uma considerável parte das pessoas que menstruam não têm acesso a produtos menstruais – como absorventes ou coletores –, a água potável, saneamento básico, tampouco a uma educação apropriada para lidar com seu período menstrual. Muitas acabam usando folhas de jornal, sacolas plásticas, meias, panos velhos e até miolo de pão para absorver o sangue, aumentando os riscos de infecção e colocando sua saúde em risco (UN WOMEN, 2019). Fazendo um recorte etário, os impactos que a pobreza menstrual tem sobre a vida das meninas vão além da saúde e da higiene. Muitas adolescentes perdem aulas ou até abandonam os estudos por falta de dinheiro para comprar absorventes.

A pesquisa *We Can't Wait: A Report on Sanitation and Hygiene for Women and Girls*, realizada em parceria pela Water Aid e pela Uni-

lever (2013), aponta que 1,25 bilhão de meninas e mulheres ao redor do mundo não têm acesso a banheiros privados e seguros e 526 milhões sequer têm banheiros nos locais onde vivem. Todos esses dados apontam para um problema multiforme: a pobreza menstrual.

No Brasil, os dados sobre o assunto ainda são escassos, mas sabe-se que 17% das meninas de até 19 anos não têm acesso à rede geral de distribuição de água (BRK Ambiental, 2018). Isso significa que essas meninas provavelmente vão depender da infraestrutura oferecida nas escolas para gerenciar seu período menstrual. O problema é que as escolas públicas brasileiras nem sempre estão preparadas para receber meninas que menstruam. Os banheiros de muitas delas refletem o sucateamento e o descaso com a educação pública do Brasil: com frequência são locais sujos, sem privacidade para as meninas e sem água, sabão e papel higiênico disponíveis. Segundo dados da Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PENSE) do IBGE (2015), 8% das jovens relatam não haver papel higiênico. A pia não existe ou não funciona para 4%, e o sabonete é um luxo que não está disponível para 37% delas. E, como podemos imaginar diante da realidade brasileira, as meninas negras são maioria nestes números, representando mais de 60% de cada um dos três grupos.

Tal como a falta de dinheiro para comprar produtos menstruais, as instalações inadequadas podem afetar a experiência das meninas na escola, levando à baixa frequência, à diminuição do rendimento ou até mesmo ao abandono escolar, como aponta uma matéria do jornal *The Intercept Brasil* (2020), que estima que as estudantes perdem até 45 dias de aula a cada ano letivo por causa da menstruação.

O sangue que segue envergonhando; o corpo “frente a um espelho que devolve um olhar masculino desejante” (Tarzibachi, 2017); a falta de dinheiro para comprar produtos menstruais; a ausência de educação menstrual; a infra-estrutura precária das escolas; o discurso que organiza corpos dentro de uma ficção chamada feminilidade: a menstruação faz parte de uma série de políticas de saber-poder que afetam, desde a menarca, as pessoas que menstruam. Saber-poder este que, por muito tempo, permaneceu “nas sombras da investigação acadêmica, do ativismo feminista e de gênero, das políticas públicas e da reflexão pessoal” (Tarzibachi, 2017, p. 4) e que requer uma combinação de esforços de vários níveis para que se evolua.

Considerações finais

Se antes de saber que minha inquietação se transformaria em um projeto de mestrado, a pergunta era *Por que raramente chamamos menstruação pelo nome?*, hoje, quando estou parcialmente abastecida com uma série de dados e conteúdos teóricos, as perguntas se multiplicaram e me impulsionam para dar os próximos passos da pesquisa.

A menstruação é um tabu para meninas da periferia que viveram há pouco a menarca? Que tipo de informação elas têm sobre menstruar? No contexto delas, o estigma da menstruação é um tipo de misoginia? Meninas negras e meninas brancas têm experiências muito diferentes?

Estas questões, e muitas outras, estão neste momento me acompanhando no início do trabalho de campo²³⁹, etapa que estou começando agora, mirando uma experiência etnográfica imersiva, profunda e afetiva com meninas da periferia de Porto Alegre. Acredito que essa combinação de informações, trocas e conteúdos é a base para que eu possa refletir criticamente sobre essas perguntas e também pensar novas narrativas sobre os corpos das meninas que menstruam.

Referências

BAHIA, L. Relatório **Livre para menstruar**: pobreza menstrual e a educação de meninas. Girl Up Brasil. São Paulo: 2021.

BOBEL, C. **New Blood**: Third-Wave Feminism and the Politics of Menstruation. New Brunswick, Canada: Rutgers University Press, 2010.

BRAGA, N. Falta de dinheiro impede acesso a absorventes e o governo ignora o problema. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/02/03/falta-dinheiro-menstruacao-acesso-absorventes>. Acesso em 03.05.2021.

BRK AMBIENTAL. **O Saneamento e a Vida da Mulher Brasileira**. 2018. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/images/estudos/itb/pesquisa-mulher/relatorio.pdf>. Acesso em 03.05.2021.

HAWKEY, A. J.; PERZ, J.; USSHER, Jane M. “I treat my daughters not like my mother treated me”: migrant and refugee women’s constructions and experiences of menarche and menstruation. *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies*. Singapore: Palgrave Macmillan; 2020. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-0614-7_10. Acesso em 02.05.2021.

STRÖMQUIST, L. **A origem do mundo**: uma história cultural da vagina ou a vulva vs. o patriarcado. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2015.

SZULC, A. **La niñez mapuche**: sentidos de pertenencia en tensión. Buenos Aires: Biblos, 2015.

TARZIBACHI, E. **Cosa de mujeres**: menstruación, género y poder. Buenos Aires: Sudamericana, 2017.

UN WOMAN. **Infograph**: End the stigma. Period. Nova Iorque, 2019. Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/multimedia/2019/10/infographicperiods>. Acesso em 02.05.2021.

WATER SUPPLY AND SANITATION COLLABORATIVE COUNCIL; WATER AID; UNILEVER. **We Can’t Wait: A Report on Sanitation and Hygiene for Women and Girls**. Genebra, 2013. Disponível em: <https://washmatters.wateraid.org/sites/g/files/jkxoof256/files/we%20cant%20wait.pdf>

YOUNG, I. M. **On female body experience**: “Throwing like a girl” and other essays. New York: Oxford University Press, 2005.

²³⁹ O trabalho de campo está sendo realizado virtualmente, devido à pandemia do novo Coronavírus.

REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS SAUDÁVEIS EM REVISTA (1948-1980)

Liana Pereira Borba
dos Santos²⁴⁰

Mariana Elena Pinheiro
dos Santos de Souza²⁴¹

Resumo: Este artigo busca apontar e analisar representações de infâncias observáveis em dois periódicos de produção e circulação brasileira, *Vida Infantil* (1947-1960) e *Pais & Filhos* (1968-1989), à luz das concepções de saúde, higiene e civilização. Trata-se de duas revistas de periodicidade mensal, cujo público-alvo diferia: *Vida Infantil* voltava-se ao público infantil, de maneira especial, e *Pais & Filhos*, às famílias de modo geral. *Vida Infantil* apresentava caráter híbrido, posto suas intencionalidades – divertir, educar e instruir. Tais intencionalidades podem ser observáveis não só no subtítulo adotado pela revista em 1948, como também ao folheá-la. Nela, podia-se encontrar desde exercícios de cunho escolar, relativos à Língua Portuguesa, por exemplo, a Histórias em Quadrinhos, também híbridos, os quais buscavam divertir ao mesmo tempo que educavam. Nas diversas colunas que compunham *Vida Infantil* é possível notar discursos do campo da saúde, da higiene e da civilização postos em cena. Do mesmo modo, observamos *Pais & Filhos*, periódico lançado em 1968 pela Bloch Editores S.A., cujo conteúdo também abordava aspectos relacionados à saúde, educação e comportamento das crianças e de suas respectivas famílias. Nesse contexto, *Pais & Filhos* atuou como um espaço de educação não formal, permeado pela diversidade de

²⁴⁰ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

²⁴¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

propósitos educativos dispostos em suas páginas. No exame da revista, higiene, saúde e civilização são categorias temáticas relevantes, veiculadas em todas as edições da revista por meio de artigos, cartas de leitores, suplementos destacáveis e propagandas de produtos diversos. A presença de representações que relacionam a infância à aquisição de hábitos de higiene, saúde e civilidade nas revistas examinadas, assim como a necessidade de manutenção desse discurso por meio de impressos até momentos históricos mais recentes, sugere a dimensão social e cultural desses princípios. Os impressos examinados circularam em uma perspectiva de educação não institucionalizada, tendo como leitores crianças e adultos, e contribuíam para, via leitura, internalizar hábitos, condutas, valores que foram produtores de regras sobre práticas de saúde e orientações para uma perfeita conduta individual e social. Por fim, importa destacar que Chartier (2003), Elias (1993; 1994; 2012), Farias (2013), Gondra (2004), Rosa (2002), Santos (2018) e Souza (2019) compõem parte do arcabouço teórico lançado mão para este estudo.

Palavras-chave: Infâncias. Periódicos. Educação.

Introdução

Este artigo busca apontar e analisar representações de infâncias observáveis em dois periódicos de produção e circulação brasileira, *Vida Infantil* (1947-1960) e *Pais & Filhos* (1968-1989), à luz das concepções de saúde, higiene e civilização. Trata-se de duas revistas de produção nacional, cujo público-alvo difere: *Vida Infantil* voltava-se ao público infantil, de maneira especial, e *Pais & Filhos*, às famílias de modo geral. A consulta ao periódico foi realizada na Fundação Biblioteca Nacional – FBN, localizada na cidade do Rio de Janeiro, com exemplares no formato original.

A justificativa deste estudo se centra na presença recorrente de discursos voltados à saúde pueril e a práticas higiênicas e civilizadas por meio de diferentes dispositivos sociais. Os discursos educativos com vistas à formação de sujeitos autônomos e capazes de manter hábitos saudáveis e higiênicos ao longo da vida não

são específicos desse recorte histórico (1948-1980), em que se pese a recorrência histórica da associação do conceito de higiene às práticas educativas empreendidas por instituições, como a escola e a família, desde o século XIX.

Gondra (2004) examinou as teses escritas e defendidas por médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, entre 1850 e 1890, que tinham a infância como foco. Nos textos investigados, a higiene foi caracterizada como o principal ramo da ciência médica e se verificou a vigência de uma dupla prática educativa. A primeira podia ser observada nos códigos retóricos e científicos aplicados pelos médicos para inventar os discursos da profissão em uma forma canônica, que reproduzia a autoridade da instituição de formação. A segunda prática se aplicava à educação higiênica da população carioca do século XIX, objeto de intervenção da ciência médica em uma perspectiva física e moral, visando combater sua “incivilidade”.

De modo semelhante, em sua dissertação de mestrado, Paiva (2013) discute que, historicamente, o campo da Higiene se configurava como um dos mais importantes no âmbito dos estudos médicos, uma vez que ia ao encontro da perspectiva civilizadora da nação ainda vista como atrasada, débil e enferma. Ao considerarmos as rupturas e as permanências da História, observa-se que nas décadas compreendidas neste estudo, quando da veiculação de *Vida Infantil* e *Pais & Filhos*, questões sobre higiene e controle da população por essa via ainda estavam postas. A autora faz uso dos argumentos do médico, higienista e autor do livro *Noções de Higiene*, Afrânio Peixoto (1879-1947), por meio do qual defendia a prevenção, e não apenas a cura ou o tratamento, de doenças características de um país que negligenciava o devido conhecimento de como cuidar de seu corpo e da sua saúde física e mental.

No que tange aos aspectos que permeavam a dimensão da saúde física e moral dos sujeitos, cabe ressaltar que, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, ocorreu a reinvenção de formas de convivência, do sentimento de pertença e de distinção social. Não obstante, pautadas nas discussões empreendidas por Norbert Elias (1994), verificou-se a incidência de um processo civilizatório de modo especial sobre as crianças, com a finalidade de torná-las adultas civilizadas²⁴². Nas palavras do autor, “só então a dependência social da criança face

²⁴² Na obra *O processo civilizador: uma história dos costumes* (ELIAS, 1994), o autor afirmou que a civilização inicialmente foi imposta por elementos de alta categoria social aos seus inferiores ou, no máximo, aos seus socialmente iguais. Só relativamente mais tarde, quando a classe burguesa, compreendendo um maior número de pares sociais, alcançou o poder de governo, foi que a família se tornou a principal instituição com a função de instilar o controle de impulsos.

aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções”. (ELIAS, 1994, p. 142)

Também na segunda metade do século XX, se constatou a produção e a circulação de impressos que divulgavam discursos de cunho civilizatório, nos mais variados suportes materiais e dispositivos textuais, visando a internalização de regras para a construção das boas maneiras, dos bons modos, em suma, da boa educação, voltados para crianças e para as famílias. Tratava-se, em grande medida, de “dispositivos discursivos e institucionais que visam a disciplinar o corpo e as práticas e modelar os comportamentos e os pensamentos”. (Chartier, 2003, p. 155)

Os periódicos *Vida Infantil e Pais & Filhos* são, então, tomados como objetos de análise por consistirem em impressos que circularam tanto no âmbito infantil, como entre mães e pais leitores, e por contribuírem para a internalização de hábitos, condutas, valores que foram produtores de regras de saúde e higiene e orientações de cunho civilizatório.

Revista Vida Infantil: entre divertir, educar e instruir a criança brasileira

Vida Infantil foi uma das publicações a cargo da Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda., cuja circulação se deu de 1947 a 1960. A Sociedade Gráfica Vida Doméstica foi fundada em 1920, por Jesus Gonçalves Fidalgo, no âmbito do Distrito Federal, e era também responsável por outros dois periódicos: *Vida Doméstica* (1920-1963) e *Vida Juvenil* (1949-1959). Nota-se, assim, o esforço da editora de segmentar seus públicos e, portanto, de estar presente na vida de, pelo menos, três grupos sociais: o infantil, o juvenil e o feminino. Nesse sentido, Hallewell (1985) já apontava para a segregação dos grupos de consumidores por faixa etária, prática recorrente, à época, e que podia ser observada pelo número crescente de revistas e coleções que se dividiam tanto pela idade quanto pelo sexo.

Souza (2019) indica que o periódico em análise seguia um tipo de operação discursiva e editorial em relação ao seu público, haja vista as variadas seções voltadas para o exercício e o reforço de conteúdos escolares²⁴³, como uma maneira de aprimorar a formação do sujeito

pueril. Por isso, salienta-se que as representações observáveis na revista podem não abarcar a totalidade de seu público, mas representam parte expressiva do nicho que se buscava atingir, o que nos dá indícios, também, da razão da veiculação de seções de caráter híbrido, isto é, com vistas à diversão de seu público, mas sem deixar de educá-los e instruí-los.

O investimento que se fazia em torno do público infantil pode ser explicado pelo crescente cuidado e olhar generoso adotado em relação à criança, desde o início do século XX, em decorrência das mudanças sociais emergentes no entresséculos. Tais mudanças sociais apontavam “para uma modernização da sociedade que, entre outras consequências, iria conferir posição de maior relevo às crianças”. (ROSA, 2002, p. 46)

Desde a criação da revista *Vida Infantil*, os editores já apresentavam, explícita ou implicitamente, o projeto ideológico da revista. Segundo Bakhtin (2014), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [de modo que] (...) a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (p. 36). Assim, a relação estabelecida entre autor-leitor se constituída através do par texto-imagem, referenciadas por Chartier (2011) como os elementos tipológicos, os quais também possuem intencionalidades.

Uma das evidências do caráter híbrido de formação dos pequenos leitores de *Vida Infantil* pode ser identificada em uma nota da editora que foi publicada em 2 de janeiro de 1948, a qual já apresentava o lema da revista: o de divertir, educar e instruir a petizada consumidora. Nesse sentido, cabe, ainda, focalizar a revista em relação aos conteúdos de veiculação, de modo a perceber formas de corroborar ou refutar o caráter híbrido do periódico.

Desta maneira, nos limites deste estudo, foi selecionada uma História em Quadrinhos (HQs) de *Vida Infantil*. Outros elementos componentes da revista poderiam ter sido escolhidos para este estudo, porém as Histórias em Quadrinhos, no âmbito de uma revista infantil, se mostraram potentes na compreensão do projeto formador do material e de seu hibridismo. O tom de leveza e graciosidade atribuído às HQs pode ser compreendido como uma das suas principais potências no processo de formação do leitor; soma-se a isso a presença de ilustrações, em sua maioria, bem coloridas e divertidas. Observemos, assim, a seguinte HQ:

²⁴³ Neste sentido, merecem destaque as seguintes seções: “A Matemática sorri para você”, “Sua página de exercícios”, “As crianças precisam saber”, “Álbum escolar”, “Álbum de História do Brasil” e “História do Brasil para crianças”.

FIGURA 1 | HQ “PORCOLINO”



Fonte: Vida Infantil. Nº 3, jan/1948, contracapa. Depositário: FBN

Como se nota ao ler a HQ, as noções de higiene e os modos de se comportar à mesa são elementos de destaque na história, desde o título até o conteúdo, sendo reforçado pelas ilustrações. Chama atenção, ainda, a relação apresentada entre os personagens. Trata-se de um ambiente familiar, em que há a figura de uma mãe que tenta educar o seu filho em relação à sua higiene e aos seus modos – como um retrato de uma possível família brasileira consumidora de *Vida Infantil*: camadas média e alta dos grandes centros urbanos.

Rosa (2002) nos ajuda a compreender esse tipo de publicação no que concerne ao espaço de formação reservado às HQs:

Histórias em quadrinhos e os contos se constituíram nos canais mais eficazes para a difusão das aspirações e expectativas dos editores em relação à infância brasileira e daquilo que não era tolerado em termos de suas ações e reações em face do meio social. Crianças e adultos, agindo e

interagindo como personagens das histórias, em espaços sociais como a escola, a casa e a rua, propiciaram aos colaboradores e editores fixar procedimentos e atitudes socialmente aceitos ou condenados. (ROSA, 2002, p. 122; *grifos nossos*)

O excerto indicado traduz, em certa medida, o modo como se constituiu “Porcolino”, no ano de 1948: o de destacar aquilo “que não era [socialmente] tolerado” para, assim, “fixar procedimentos e atitudes socialmente aceitos ou condenados”. Como se observa, os procedimentos sociais em destaque se referem à higiene e à civilidade no ambiente doméstico – ambiente este que deveria se ocupar do processo de educação e formação dos sujeitos vistos como “o futuro da nação”.

A análise da HQ apresentada permite observar as possibilidades e as limitações protagonizadas pelas HQs no âmbito de uma revista infantil híbrida. Observe-se, outrossim, o espaço reservado à HQ, que, além de estar

na contracapa da revista, ocupava uma página inteira, o que demonstra a relevância atribuída a ela, uma vez que, no que concerne ao material da revista, a capa e a contracapa possuíam papel mais grosso e brilhoso, se comparado ao seu miolo. Além disso, é possível imaginar que, por ser um local de fácil visualização de múltiplos olhares, sejam de crianças ou adultos, os editores buscavam, assim, expor suas intencionalidades de modo mais nítido: a de educar de todos os modos possíveis, em especial se sob um aspecto leve, colorido e divertido.

Revista Pais & Filhos: por uma infância saudável com pais informados

A revista *Pais & Filhos*, lançada em 1968 pela Bloch Editores S.A., tem como proposta editorial discutir aspectos relacionados à saúde, à educação e ao comportamento das crianças e de suas respectivas famílias. Em circulação, *Pais & Filhos* é atualmente produzida pela Editora Manchete, tratando-se de uma das publicações de maior longevidade do mercado brasileiro.

No período investigado, que abrangeu edições de 1968 a 1989, *Pais & Filhos* atuou como um espaço de educação não formal, permeado pela diversidade de propósitos educativos dispostos em suas páginas (SANTOS, 2018). No exame da revista, higiene, saúde e civilização são categorias temáticas relevantes, veiculadas em todas as edições da revista por meio de artigos, cartas de leitores, suplementos destacáveis e propagandas de produtos diversos.

Cuide, com carinho, da higiene de seu filho. Desde os primeiros dias. Mas cuide também para que ele próprio vá adquirindo o hábito de manter-se limpo, banhando-se, escovando os dentes, lavando as mãos antes das refeições, penteando-se. Não imponha nada. Faça com que assimile os novos costumes, progressivamente, entendendo o que é importante e saudável. Não uma obrigação. *A boa saúde depende*

também da higiene. (Revista Pais & Filhos, n. 2, out. 1976, p. 24, grifos nossos)

Na apresentação do artigo “A higiene — saiba os primeiros cuidados”, Edna Maria dos Santos, com consultoria dos pediatras Geraldo Leme e Gabriel Cunha, expôs determinada concepção de higiene, como costume que favorece a “boa saúde”. Nele, a criança é representada como alguém capaz de se manter limpo e de aparência bem cuidada. Inserido no âmbito de um processo educativo que tinha origem no cuidado higiênico dos pais, desde os “primeiros dias” de vida, tal ideário tinha como horizonte de expectativa a formação de uma criança autônoma e capaz de manter tais hábitos ao longo da vida.

A dimensão de apropriação da cultura higiênica foi valorizada como algo importante para a constituição do sujeito no decorrer do artigo, no qual se argumentou que esse tipo de saber não deveria ser imposto, mas adquirido de modo inconsciente e processual. A mãe assumiria importante papel de mediadora dessas ações, a partir do exemplo dado em momentos como troca de fraldas e banho, por exemplo.

Na edição de maio de 1984, o artigo “Entre para o batalhão da saúde” mereceu um olhar específico²⁴⁴, devido ao modo com que abordou a construção dos hábitos alimentares na infância e colaborou para a responsabilização da família no âmbito da educação alimentar.

Talvez tenham sido os próprios pais que apresentaram as hortaliças às crianças de forma meio desajeitada. Pois é bem verdade que elas preferem todo tipo de comidinhas às tão bonitas verduras e aos coloridos legumes. Mas as hortaliças também podem se tornar atraentes para as crianças. Se elas fizerem parte da alimentação de toda a família, se os adultos realmente demonstrarem prazer em comê-las (e não apenas as empurrarem sobre os pequeninos, ‘porque você precisa disso...’), as crianças vão aceitá-las com a naturalidade com que comem o arroz e feijão diários. Elas fazem bem a todo mundo, mas prin-

²⁴⁴ O emprego de termos como “batalhão de saúde” e “cruzada da higiene” são aspectos de permanência do projeto médico-higiênico efetivado nas primeiras décadas do século XX, que teve a educação como seu principal veículo, a “arte de dirigir” por excelência. As “cruzadas de higiene” assumiram um caráter regenerador, elegendo as camadas populares, especificamente as crianças, como alvos privilegiados. Materializaram-se em intervenções e em práticas disciplinares mais ostensivas, como aquelas empreendidas no ambiente escolar, a saber: a) inspeção individual das crianças pelo professor; b) inspeção do espaço escolar pelo grupo de crianças que formavam os “pelotões de saúde”, associações legalmente formadas e respaldadas pela legislação escolar (Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946), que auxiliavam na manutenção da higiene dentro das escolas; c) vigilância do professor sobre a conduta cotidiana das crianças; d) registro dos índices de desenvolvimento físico, como peso e força; inquérito acerca da vida doméstica da criança na família. O âmbito doméstico, por sua vez, era alvo de prescrições mais sutis, apresentadas em forma de aconselhamento. Verificar, a esse respeito, estudos de Cunha (2013) e Rocha (2003).

principalmente às crianças e, além disso, são muito mais gostosas. Quem ainda não descobriu que descubra. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 9, maio 1984, p. 77)

Assinado por Elaine Sondermann, com consultoria de Maria Helena de Lacerda Nogueira, professora de nutrição Materno-Infantil da Universidade Federal Fluminense, e Flávio Zanatta, especialista em alimentação natural, o artigo indicava que as crianças não costumariam apreciar verduras e legumes. Apesar dessa representação, os pais foram culpabilizados pela “forma desajeitada” pela qual apresentavam os alimentos e foram orientados a servir de exemplos aos filhos, incluindo tais produtos no repertório da família e demonstrando prazer em consumi-los.

O texto abordou a importância da alimentação saudável, especialmente no caso das crianças moradoras das áreas urbanas. Estas foram caracterizadas pelo gosto de comer “bife com batata frita”, devido à proximidade de lanchonetes. Nessa linha argumentativa, marcou-se o caráter explicativo dos benefícios do consumo de verduras e hortaliças para a saúde, especialmente no caso do desenvolvimento infantil:

Para as crianças, as hortaliças são vitais, pois são ricas em minerais, indispensáveis ao bom desenvolvimento e crescimento infantil. O cálcio, que é um dos minerais, é imprescindível aos ossos e dentes das crianças, em fase de desenvolvimento; o ferro, outro mineral, previne contra a anemia e é bom para o sangue. As hortaliças verde-escuro, como a acelga, espinafre, beralha, brócolis, são ricas em cálcio, sódio, potássio e ferro. Fora as vitaminas, como a e C, que estão presentes em boas quantidades. Só para citar as mais importantes. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 9, maio 1984, p. 78)

Em seguida, a redatora também alertou para a necessidade da devida higienização dos alimentos e para o perigo do uso dos agrotóxicos, incentivando o cuidado com a procedência dos produtos. Nesse contexto, a matéria informou a criação da Associação dos Engenheiros Agrônomos do Rio de Janeiro, instituição que teria divulgado na imprensa uma série de denúncias a respeito do uso de agrotóxicos em produtos como cenoura e tomate, que deveriam ser evitados. Verifica-se, assim, a articulação de saberes do campo da Nutrição, da Higiene, da Pediatria e da Agronomia em torno da família, por meio do foco na alimentação e na saúde.

Discursos como o expresso na matéria anteriormente analisada colocavam a família como responsável por uma série de problemas sociais, como a alimentação inadequada das crianças, por exemplo. Nota-se a valorização do trabalho de especialistas como nutricionistas, pediatras e profissionais afins como chave para a educação e a reabilitação familiar.

A situação verificada no contexto de circulação de *Pais & Filhos* tem fundamento histórico, já que esta dependência para com agentes educativo-terapêuticos não é estranha à história da família burguesa, tida como termo que sintetiza a ideia da família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada (COSTA, 2004, p. 13). Segundo Jurandir Freire Costa, a partir da terceira década do século XIX, a família começou a ser mais incisivamente definida como incapaz de proteger a vida de crianças e adultos. Nesse contexto, sobressaiu a higiene, que teve importante papel de divulgação de uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época.

No exame de edições veiculadas nos anos de 1960 a 1980, verificou-se a articulação da revista ao contexto de mudanças sociais experimentadas nas famílias do Brasil. No âmbito das famílias de classes médias e altas, principal público leitor almejado pela equipe de *Pais & Filhos*, mais do que nunca os filhos ocupavam o centro da família, sendo objeto de investimentos econômicos, educativos e, especialmente, afetivos. A representação de infância criança remete, pois, à esperança de um adulto civilizado.

As ações que colaboram para a construção práticas de regulação e uniformização dos sujeitos podem ser verificadas no contexto organização do espaço doméstico, na medida em que o movimento civilizatório sobre a família tornou público modos de vida e hábitos até então circunscritos à esfera privada. Visando à implantação de práticas sadias de cuidado e educação das crianças, a organização mais interna da família foi alvo do escrutínio científico, como exemplificado pelos discursos a respeito do momento de dormir.

O que fazer com este visitante noturno? É difícil dizer não àquele pequenino que se encontra ao lado da cama, quase implorando para ser aceito lá. Sem dúvida, permitir é o caminho mais fácil, embora não seja uma boa solução. Trata-se de um hábito perigoso e que deve ser evitado. Afinal, há muitas outras formas de afastar a sensação de solidão e o medo que ataca a criança no meio da noite. E ela deve entender que seu lugar está reservado no coração dos pais,

mas não em sua cama. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 2, out. 1987, p. 16)

O trecho da matéria “Dormir na cama dos pais”, assinada por Cristina Dória e com consultoria da psicóloga clínica Márcia Spada, desde o início recrimina a prática familiar de as crianças dormirem na mesma cama dos pais, caracterizando-a como “hábito perigoso que deve ser evitado”. Por outro lado, o acionamento da consultoria especializada em Psicologia revela o interesse da revista em orientar os pais a respeito dos fundamentos psicológicos do comportamento demonstrado pela criança que se recusa a dormir na própria cama.

Na sequência da matéria, divulgou-se determinado papel a ser desempenhado pelos adultos, considerando a importância da relação afetiva, associada à imposição de limites sociais:

Além de se relacionar afetivamente com as crianças, o papel dos pais é mostrar o mundo para elas. Até a fase pré-escolar, a realidade familiar é vivida como o único mundo existente. À medida que o pequeno vai se desenvolvendo, no entanto, irá enfrentando novas maneiras de viver, e, a partir do que lhe foi ensinado e até imposto como regras, poderá discernir o melhor para si mesmo. Antes dessa fase mais madura, no entanto, cabe aos pais traçar o caminho, impor limites, dizer não. Também uma forma de mostrar carinho. Assim, eles precisam saber, primeiro, como funcionam as coisas dentro de sua casa: que cada um tem seu quarto, sua cama, seu espaço. Igual a comer e estudar, dormir também tem sua hora e suas regras. Aos pouquinhos, vai sendo introduzido o princípio da realidade, onde nem tudo é permitido. O que se aprende com isso? Que até o prazer tem seus limites. (REVISTA PAIS & FILHOS, n. 2, out. 1987, p. 17)

De acordo com o texto, o papel a ser desempenhado pelos pais na educação das crianças deveria ser permeado por uma clara dimensão civilizatória de impor limites e mostrar “como as coisas funcionam” no mundo. Chama a atenção a concepção de desenvolvimento infantil marcado por um sentido progressivo e associado à inserção escolar e à incorporação de um modelo de família cuja casa é caracterizada pela individualização dos espaços.

Como de praxe na publicação, não bastava apenas apontar o problema vivido pelas famílias, como era o caso de crianças que queriam dormir na cama dos pais. Sua função

educativa incidia principalmente na exposição de estratégias para solucionar as situações narradas, como foi o caso do medo noturno.

Ao invés de levar o filho para a cama do casal, recomendava-se aos pais que deixassem uma luz acesa no quarto da criança e, em último caso, caberia o “sacrifício” de levantar-se para acalentá-la. Além disso, a questão do espaço para o “cantinho” da criança foi apontada no texto, sugerindo-se a improvisação de uma divisória para separar a criança dos pais naquelas famílias em que não havia condições financeiras de oferecer um quarto próprio.

Tal constatação reforça o caráter de individualização tão marcante na sociedade civilizada e a dimensão econômica que exercia influência nessas práticas culturais. Sendo assim, a despeito do interesse da publicação em associar a explicação psicológica a uma perspectiva mais verdadeira ou naturalizada possível, fez-se necessário considerar os aspectos históricos, sociais e culturais dessa questão.

O discurso que valoriza uma independência da criança capaz de dormir sozinha em seu quarto é fruto de um processo civilizatório de longo prazo. No âmbito das relações pais-filhos, Norbert Elias (2012) demonstrou que na sociedade medieval, por exemplo, as crianças pertenciam ao mundo cotidiano dos adultos e, por isso, frequentemente dormiam na cama paternal.

Nesses termos, a recorrência do discurso em prol da individualização da infância remete à apropriação de uma cultura civilizada e burguesa. Esta frequentemente desconsidera as condições econômicas das famílias e valoriza um modelo de organização doméstico-familiar em detrimento de outros arranjos familiares e de formas diversas de ser criança. A ideia de ser livre e independente em um espaço individualizado não é natural, e sim construído no âmbito de determinada cultura e propagada por veículos educativos como *Pais & Filhos*.

Considerações finais

A presença de representações que relacionam a infância à aquisição de hábitos de higiene, saúde e civilidade nas revistas examinadas, assim como a necessidade de manutenção desse discurso por meio de impressos até momentos históricos mais recentes, sugere a dimensão social e cultural desses princípios. Os impressos examinados circularam em uma perspectiva de educação não institucionalizada, tendo como leitores crianças e adultos, e contribuíam para, via leitura, internalizar hábitos, condutas, valores que foram produtores de regras sobre práticas de saúde e orientações

para uma perfeita conduta individual e social.

A partir do estudo em pauta, foi possível observar permanências em relação às noções de higiene, saúde e civilidade no âmbito de duas revistas nacionais, ainda que sob modos de formação diferentes. Por um lado, lançou-se mão de um material voltado ao público infantil, observando a composição de uma História em Quadrinho presente na revista e seu potencial educativo e divertido. Por outro lado, observou-se formas de colocar luz à necessidade de formação das crianças sob o cunho da higiene e da civilidade, tendo como público-alvo os adultos, vistos como os sujeitos sociais, em potencial, responsáveis pela boa formação das crianças brasileiras.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CHARTIER, R. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. (Org.). **Práticas da Leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

CUNHA, M T. S. Folhas voláteis, papéis manuscritos: o Pelotão de Saúde no jornal infantil *Pétalas* (Colégio Coração de Jesus – Florianópolis/SC, 1945-1952). *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre, v. 17, n. 40, Maio/ago. 2013, p. 251-266.

ELIAS, N. **A civilização dos pais**. In: *Revista Sociedade e Estado*, v. 27, n. 3 – set./dez. 2012, p. 469-493.

_____. **O processo civilizador**: Uma História dos Costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

GONDRA, J. G. **Artes de Civilizar**. Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Edusp, 1985.

PAIVA, T. F. **Noções para persuadir e educar**: os discursos médico-higiênicos na formação e ofício do professorado primário (1914-1928). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REVISTA PAIS & FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, n. 2, out. 1976.

_____. Rio de Janeiro: Bloch Editores, n. 9, maio 1984.

_____. Rio de Janeiro: Bloch Editores, n. 2, out. 1987.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSA, Z. P. **O Tico-Tico**: meio século de ação recreativa e pedagógica. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SANTOS, L. P. B. S. **Infância e família em revista: Pais & Filhos (1968-1989)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, M. H. M. **Divertir, educar e instruir**: Vida Infantil (1947-1950). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIDA INFANTIL. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, ano 2, n. 3, jan, 1948.

POLÍTICA, CONTROLE E FILANTROPIA: O INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NO MARANHÃO (1911-1939)

Rosyane de Moraes
Martins Dutra²⁴⁵

Celia Maria Benedicto Giglio²⁴⁶

Resumo: A pesquisa propõe investigar as políticas para a infância pobre no Maranhão, no início do regime republicano, o qual ecoava pelo país os anseios nacionalistas de proteção e amparo das crianças. A filantropia e os discursos higienistas demarcaram esse tempo de implantação de instituições assistenciais nos estados que, pautados na experiência do Rio de Janeiro em 1901, reproduzem o Instituto de Assistência à Infância, partindo dos ideais propostos pelo Dr. Moncorvo Filho. Sob os ideais da regeneração de crianças pobres e desvalidas, o Instituto criado no Maranhão no dia 07 de setembro de 1911, mobilizava políticos, médicos e educadores para a manutenção desse espaço de afirmação do Estado, agora moderno: controlar e moldar os futuros cidadãos. A partir da análise documental de leis e decretos, jornais e relatórios do Instituto, objetiva-se compreender as práticas governamentais e da elite local para consolidarem os anseios republicanos e construir espaços de governo das pessoas que estão fora dos padrões nacionalistas. Nos estudos de Gondra e Schueler (2008), Rizzini (1993) e Lima (1951), encontram-se as análises sobre as sociedades, o poder, a educação das crianças por meio da institucionalização e a assistência científica, na fala de seus representantes. O Maranhão, que transplantava as iniciativas da Capital da

²⁴⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

²⁴⁶ Doutora em Educação formada pela Universidade de São Paulo – USP.

República, consegue por meio de decreto estadual, a concessão para o funcionamento do Instituto de Assistência do Maranhão. Com os resultados dessas análises, pretende-se ampliar os estudos sobre políticas assistenciais para as crianças pobres maranhenses, evidenciando os propósitos filantrópicos de higiene e educação infantil durante a Primeira república.

Palavras-chave: Política. Infância. Maranhão. República.

Introdução

Os estudos sobre a história da infância no Brasil, revelam a forma de atuação do Estado sobre o controle das crianças: políticas assistenciais, principalmente aos deserdados da sorte. Com a presença da iniciativa privada e seus representantes de áreas tais como medicina e jurídica, a existência de manobras dos governos para intervir nessas iniciativas são evidenciadas nas fontes para parcela nos lucros. Sob o discurso de uma nação em desenvolvimento, as políticas públicas se tornavam mecanismos de dominação dos sujeitos e de seus futuros, pela institucionalização.

No Maranhão, desde o Império, essas articulações públicas e institucionais eram propostas como *assistência e proteção da infância pobre*. Acompanhados dos discursos de regeneração social, a fundação e manutenção de espaços para recolhimento, higiene e educação das crianças eram práticas fundamentais para a sociedade que se autoproclamava moderna e civilizada. As instituições de educação, de saúde e de segurança social em seu conjunto, desenvolveram discursos que garantiram legitimidade às práticas de sequestro e controle de parcela da população em uma sociedade que queria se ver livre dos incômodos vindos da periferia das cidades e da zona rural do Estado. Institutos, casas, orfanatos e recolhimentos foram sendo criados e o Estado via um território promissor se erguendo sobre a unidade federativa e estas instituições se tornaram espaços potencializadores da desigualdade social. (GONDRA; SCHUELER, 2008)

Assim, esta pesquisa se deteve na investigação de uma das instituições de caráter filantrópico, fundada no Maranhão, no início da República, denominada *Instituto de Assistência à Infância no Maranhão* (1911-1939), que sob os ideais republicanos projetava tomar parte do progresso da nação, resultado de uma política higienista e civilizatória. O Maranhão,

como um Estado dominado pela presença de filantropos, médicos e aristocratas, construiu uma história a partir dos discursos e práticas implementadas pela elite local representada por intelectuais como o conhecido *Fran Paxeco* (1874-1952), embaixador português que morava no Maranhão e que se envolveu com a proposta assistencialista por notoriedade e lucratividade.

O modelo de assistência científica estava pautado na experiência da Capital republicana, Rio de Janeiro, que em 1901 instala o Instituto de Assistência à Infância sob a coordenação do Dr. Artur Moncorvo Filho e visava atender crianças pobres, gestantes e amas de leite com serviços de saúde e moralização das crianças.

O Maranhão republicano e os ecos da assistência científica

A unidade federada maranhense, que só após 3 dias da Proclamação da República se congregou à República do Brasil, encontrava-se “abalada no mais fundo dos seus alicerces”, com o fim da escravização (MEIRELES, 2015, p. 355). O comércio do algodão, arroz e cana-de-açúcar foram impactados com a retirada da mão de obra escravizada, que sustentava o poderio da aristocracia política desde a invasão dos estrangeiros às terras maranhenses. O panorama econômico de decadência somou-se ao quadro de crise política, entre os Partidos Conservador e o Liberal, agora chamados de Republicano e Federalista, que não concordavam com a nova forma de governo, mas que deveriam reorganizar o Maranhão, conforme legislação provisória republicana. Entre embates e formação de juntas administrativas para o governo do novo Estado da federação, o Maranhão enfim, respira os anseios de uma república, onde “os homens lutavam apenas pelas posições de mando. E assim seria, via de regra, no futuro”. (MEIRELES, 2015, p. 360)

Nessa conjuntura, entre as primeiras iniciativas sobre a reorganização administrativa e o crescimento industrial estava a chamada *assistência pública*, vista aqui como um conjunto de políticas públicas criadas pelos governos republicanos para a institucionalização da ordem social e da vida dos maranhenses tendo na educação mecanismo viabilizador da ordem urbana. Assim, a fundação de espaços de disciplinamento das condutas e de formação profissionalizante foram iniciativas emergenciais tomadas pelos representantes da política local que influenciavam os governos e emanavam os ecos da modernidade e da civilização vindos da Capital.

A defesa da filantropia como coadjuvante na sistematização das políticas assistenciais brasileiras influenciara as iniciativas nos estados federados, que com discursos científicos e higienistas, implantavam práticas conformadoras dos corpos, considerados pelos médicos e filantropos, como incapazes, doentes e incivilizados. Crianças, mulheres, negros, pobres, estavam sempre nas listas dos alienados, enjeitados e indisciplinados para os aclamados *mensageiros do progresso*. Na fala de Olavo Correia Lima (1954), médico maranhense, em artigo da revista do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão, percebem-se construções discursivas que acenam para o uso da medicina como dispositivo diferenciador das culturas: “Realmente somos nação jovem, vitalizada por miscigenação imprevista, a adaptar-se em meio desconhecido”. (LIMA, 1951, p. 90)

O Maranhão copiara as tendências políticas e institucionais da Capital para o controle social a fim de garantir a manutenção da ordem e da nacionalização. Medidas presentes nas leis e decretos criados na Primeira República, apontavam, por exemplo, a instrução pública como política importante para o processo de modernização do Estado do Maranhão.

Ficam creadas uma escola para o sexo masculino na villa de Cajapio; outra mixta em S. Bento de Bacurituba, daquelle municipio; outra para o sexo masculino no povoado Axixá, municipio de Icatu: outra mixta em Olinda, no districto do municipio de S. Vicente Ferrer; outra mixta no logar Boqueirao, municipio de Burity; outra mixta no logar Itaipú, municipio do Rosario e outra para o sexo masculino na sede do municipio de Morros [sic]. (COLLEÇÃO DAS LEIS E RESOLUÇÃO DO CONGRESSO, DECRETOS E DECISÕES DO ESTADO DO MARANHÃO – LEI Nº 570, 1911, p. 18)

Pelo uso das formas educativas, que estavam representadas em espaços como asilos, internatos, reformatórios, casas, escolas, institutos, recolhimentos, etc, buscava-se controlar a população em crescimento com regras, regulamentos, vigílias e programas educacionais. A infância e a juventude como focos dessas organizações institucionais precisavam estar sob vigilância para que a sociedade mantivesse o equilíbrio de uma nação republicana. Desse modo, ancorado no saber médico-higiênico, “encena-se a produção de uma instituição na qual a promiscuidade das idades deveria ser evitada, configurando os contornos do que vai

ser afirmado como modelo educativo ideal: as classes de idade, tidas como fundamento para uma homogeneidade pretendida”. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 110)

Devido ao surgimento de grandes epidemias, era necessário ter preocupação com a saúde, fundamentada no campo da higiene que buscava melhorar nas condições insalubres de vida da população. As práticas de filantropia constituíram-se um dos campos mais importantes da medicina social, marcando o aparecimento da preocupação sanitária no meio urbano, cuja finalidade era detectar os problemas, elaborar propostas de intervenção. As crianças, principalmente, que nasciam pobres e no contexto de periferia e vulnerabilidade, eram incluídas em cadastros de programas ditos sociais, mas que visavam a sujeição dos pequenos corpos moribundos a dispositivos de controle governamental. (FOUCAULT, 2015)

A iniciativa privada pela associação multiprofissional garantia o surgimento dessas ações assistencialistas, que eram políticas de normatização do biológico, ou seja, a contenção dos desvios físicos e morais, vistos como “naturais” de classe ou “sujeira” estética (RIZZINI, 1993, p. 20). Ações como a criação de maternidades, de institutos de assistência, de jardins de infância, creches, ambulatórios e hospitais infantis foram determinantes para a inserção da sociedade nos discursos higienistas de cuidado e proteção das crianças e suas mães.

A preocupação com a infância nos meios médico e jurídico do início do século (XX) está intimamente relacionada ao projeto de normalização da sociedade, defendido por representantes das elites intelectuais, econômicas e por autoridades do país. O que se pretendia era eliminar as desordens de cunho social, físico e moral, principalmente, nos centros urbanos. (RIZZINI, 1993, p. 19)

Nas páginas de jornais, como *A Pacotilha*, encontravam-se artigos de médicos ou sócios das instituições que demarcavam o papel da assistência científica aclamada no Maranhão República. Os comentários nesses veículos de comunicação, assim como os periódicos, eram importantes para a divulgação de resultados e das ações realizadas para a infância desvalida. “A estatística demógrafo-sanitaria de S. Luiz, em que se acuzava uma compujente mortinatalidade, obrigará todas as pessoas bondozas, e até as indiferentes, a colaborar na mais que benemerita e prometedora tentativa. [sic]” (JORNAL A PACOTILHA, 1911, p. 03). Nesse

âmbito, investigar-se-á uma instituição denominada Instituto de Assistência à Infância no Maranhão, que a partir da presença dos filantropos por essas terras, materializava uma dessas políticas de assistência às crianças pobres.

O Instituto de Assistência à Infância no Maranhão: uma política para a regeneração das crianças

O Instituto de Assistência à Infância, inicialmente, chamado de Internato de Educandos Artífices, foi sediado na capital maranhense, São Luís, seguindo o exemplo do Rio de Janeiro e outros Estados, que tiveram na iniciativa da elite o impulso para a instalação dessas instituições. O Internato com sede definitiva em 7 de setembro de 1911, é proposto por médicos, intelectuais e damas da elite, que responsabilizavam a sociedade pela causa da infância desvalida, mas para manutenção da ordem da sociedade ludovicense. O prédio doado pelo presidente Luís Domingues, Governador do Maranhão, sensibilizado pelo discurso de *Floripes de Carvalho*, uma menina que anunciava “o suplício das criancinhas”, inicialmente serviria de escola profissionalizante, conforme Lei nº 585, de 22 de abril de 1911. Porém, logo após, em reunião na sede do Jornal Pacotilha, no dia 10 de agosto, os representantes desse movimento, tornaram-no Instituto de Assistência, com oferta de serviços de saúde e educação. (LIMA, 1951, p. 93)

LEI N. 585 – DE 22 DE ABRIL DE 1911.
Auctoriza o Governo a crear na Capital um Internato de Educandos Artífices. O Doutor Luiz Antonio Domingues da Silva, Governador do Estado do Maranhão. Paço saber a todos os seus habitantes que o Congresso decretou e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 1. Fica o Governo auctorizado a crear, iVesta Apitai, um Internato de Educandos Artífices, onde serão recolhidos os menores desvalidos, especialmente do interior e do Estado, que se destinarem ao aprendizado profissional, abrindo, pata isso, os créditos necessários.

Art. 2. O ensino profissional, bem como o de portuguez primário e de desenho, serão ministrados áos educandos pela Escola de Aprendizes Artífices mantida pelo Governo Federal.

ε § Unico. Quando se tratar de officio

não ensinado na escola, poderá o Director do Internato, mediante aprovação. Governador confiar o alumnno, que o quiser e puder, a uma officina particular conceituada, onde seja elle ministrado.

Art. 3. Revogam-se as disposições em contrario. Mando, portanto, a, todas as auctoridades, a quem o conhecimento e execução da presente e pertencerem, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nella se contém.

O Director da Secretaria do Governo a faça imprimir, publicar e correr.

Palacio do Governo do Estado do Maranhão, em 27 de Abril de 1911, 2º Republica. Luiz A. Domingues da Silva.

Publicada na Secretaria do Governo do Estado do Maranhão, em 27 de Abril de 1911

O Directòr, Thomaz da Silva Maya.

Juvinlino de Sonza Barreto a fez. (COLLEÇÃO DAS LEIS E RESOLUÇÃO DO CONGRESSO, DECRETOS E DECISÕES DO ESTADO DO MARANHÃO – LEI Nº 585, 1911, p. 35)

Conforme estatuto e relatórios da instituição, a influência do modelo filantrópico do Rio de Janeiro fora imprescindível para a organização desses espaços no estado do Maranhão, que fomentou práticas sanitaristas e organização dos representantes da corrente higienista brasileira. A inauguração em 1901 do Instituto de Assistência à infância do Rio de Janeiro que atendia crianças pobres até a idade dos 14 anos, incluindo mães gestantes e as amas de leite, fomentou a implantação da chamada *Medicina Social*. Essa constituição normativa “propõe medidas específicas a fim de preservar a saúde da população, não só visando ao bem-estar dos indivíduos, mas à prosperidade e a segurança do Estado.” (RIZZINI, 1993, p.23). A criação de Diretorias e Departamentos na Capital Federal, que ordenavam as políticas de saúde pública e instrução no novo regime republicano, institucionalizavam as ideias propagadas pelos filantropos, com discursividades marcadas pelo medo e insegurança do aumento populacional e consequentemente, dos desvios morais. Regenerar a infância era emergencial.

A hijiene é a baze fundamental da vida. A ciencia medica hodierna, nos seus ensinamentos múltiplos, vivendo de par com a hijiene, tem assentado suas bazes sobre as profilaxias defensiva e repulsiva, dela não podendo prescindir, nem viver por que sua queda inevitável [sic]. (JORNAL A PACOTILHA, 1912)

Em reunião no dia 10 de agosto de 1911, na sede do Jornal A Pacotilha, eram acordados o funcionamento do instituto sob a direção do Dr. Cesário Arruda, criador da instituição para a infância desvalida maranhense. Com ele, algumas damas da sociedade, médicos e políticos locais, que em 20 de agosto de 1911, tiveram lugar de fala no Congresso Legislativo do Estado, em sessão solene, para fundação do Instituto. A diretoria foi entregue ao Cal. Frederico Filgueiras, tendo instalado as ações no dia 7 de setembro, do mesmo ano (LIMA, 1951). Logo após, Cesário Arruda cria a *Associação das Damas de Assistência à Infância* para “auxiliar a diretoria do instituto, na humanitária tarefa de proteção às crianças pobres” (LIMA, 1951, p. 106). O que é nítido nas sociedades que utilizam esses dispositivos de controle social é a disputa entre as famílias dos aristocratas da região em assumirem cargos e postos que lhes dessem status, e que lhes garantissem um lugar de destaque.

Além das senhoras da elite, alguns homens prestigiados socialmente por sua atuação política no Estado estiveram a frente do Instituto, como o cônsul Fran Paxeco, que foi um intelectual que assumiu por anos a divulgação dos princípios da filantropia e dos serviços do Instituto no Jornal A Pacotilha, escrevendo uma coluna semanal sobre as crianças pobres atendidas nesse espaço. Enquanto presidente do conselho administrativo, Fran Paxeco redigia relatórios para os sócios do Instituto, doadores de grandes quantias de dinheiro para o funcionamento da instituição. “Sem ele, ser-nos-ia bem difícil prosseguir a marcha, não obstante o poderoso amparo dos governos federal, estadual e municipal, cujos subsídios muitíssimo teem concorrido, também, para valer a indescritíveis misérias, enxugando inúmeras lágrimas [sic]”. (RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO MARANHÃO, 1917, p. 01)

O Instituto de Assistência à Infância no Maranhão, que incluía, conforme registros dos relatórios, o cuidado e proteção da Infância pobre, com oferta dos serviços, alguns voluntários, de médicos, dentistas, enfermeiros e educadores, estabelecia objetivos para seu funcionamento:

- a) Dar consultas e fornecer gratuitamente, de acordo com as suas condições financeiras, medicamentos e até mesmo roupas à infância desamparada;
- b) Difundir noções, preceitos e instru-

ções e higiene, indispensáveis à criação e educação das crianças pobres;

c) Fazer, sobretudo, chegarem ao conhecimento das mães às medidas higiênicas que devem ser rigorosamente observadas no regime alimentar infantil;

d) Premiar as crianças pobres que apresentarem maior grau de robustez física;

e) Vacinar e revacinar todas as crianças e mães que gozarem de seus benefícios;

f) Livrar, na medida de suas forças, da mendicidade, dos vícios e do crime, a infância abandonada;

g) Auxiliar a inspeção médica das escolas públicas e particulares;

h) Trabalhar para que sejam criadas, nas escolas e nos estabelecimentos públicos de assistência a infância, classes especiais destinadas a melhorar as condições mentais dos retardados de espírito;

i) Animar e auxiliar a fundação de instituições congêneres, dentro e fora do Estado; j) Criar e manter, no futuro, outros serviços clínicos (gota de leite creche, jardim de infância, etc.);

l) Trabalhar finalmente em prol de todas as ideias oficiais e particulares que tenham por fim o bem estar da humanidade. (RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA, 1911, 1912)

Conforme Meireles (1994, p. 241), “o Instituto distribuiria suas atividades por um dispensário, uma creche, um gabinete dentário, uma farmácia, uma maternidade, dita Benedito Leite, e um hospital, a que se deu o nome de Moncorvo Filho”. A expansão dos serviços em espaços diversificados garantia o acesso e a permanência das crianças na instituição, pois era necessário ter a garantia de atendimentos para que as doações fossem depositadas e para consolidação do projeto higienista na capital. A filantropia “de elite” pretendia, assim, “preparar o homem higiênico (capaz de viver bem nas grandes cidades, em boa forma e com boa saúde) formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado”. (MARCÍLIO, 2006, p. 207)

O *Dispensário*²⁴⁷, ou Ambulatório Infantil, atendia crianças até 14 anos com consultas, injeções, curativos, ortopedias, atestados e cirurgias. Era um serviço que aumentava o número de crianças matriculadas no Instituto, por atender as emergências da saúde infantil, como moléstias comuns de cidades tropicais, como

²⁴⁷ Muitos médicos, que fundaram a instituição, participaram desse serviço voluntariamente. Porém, os lucros com as doações eram divididos entre eles, a posteriori.

diarreia e vômito. “Desde que o Instituto se instalou, a 7 de setembro de 1911, (...) deram-se 13.199 consultas, fazendo-se 262 curativos, 123 injeções hipodérmicas, 234 vacinações, 134 visitas domiciliares e 121 incisões de abcessos”. (RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO MARANHÃO, 1917, p. 06)

A Creche, que funcionou logo após a inauguração do Instituto, recebia poucas crianças, pois as mães, ainda deixavam-nas com vizinhos ou parentes, por não terem como pagar a diária de mil réis, requerida na matrícula (RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO MARANHÃO, 1917). A diretoria chegou a pensar em torná-la escola, mas havia um índice alto de desistência nas matrículas. Em 1917, Fran Paxeco, então diretor do Conselho Administrativo, reclamara na escrita do relatório sobre as desistências na Creche: “Ainda não compreenderam as altas vantagens dessa seção no Instituto.” (LIMA, 1951, p. 113). O Gabinete Odontológico é fundado junto com a Creche, tendo o dentista Porciuncula de Moraes como devoto do serviço por anos. Depois de sua saída, o serviço apresentou dificuldades, e em 1923, fechou.

Com relação ao Hospital Moncorvo Filho, fundado em julho de 1913, o nível de mortalidade infantil era muito alto devido a gravidade com as quais as crianças chegavam para internação. “O hospital poderia ser muito mais útil, se a população se compenetrasse de que deve empenhar-se em garantir a saúde às crianças, por todos os meios legítimos.” (RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO MARANHÃO, 1917, p. 06). As crianças que precisavam de internação, deveriam pagar diárias de três mil réis, o que motivava para a maioria das famílias a negligência ao atendimento de seus filhos.

A *Maternidade Benedito Leite*²⁴⁸, inaugurada em julho de 1913, é recordada no relatório anual escrito por Fran Paxeco como um grande serviço prestado às gestantes no Maranhão, “convencendo-se as mais pobres de que, nesta dependência do Instituto, se lhes assegura todo o conforto possível.” (RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO MARANHÃO, 1917, p. 07). O serviço era gratuito, o que aumentava a quantidade de atendimentos a gestantes pobres. A Farmácia, dava respaldo ao trabalho da Maternidade e do Hospital, possibilitando aos enfermos o acesso a medicamentos necessários para o tratamento indicado.

A presença restrita do Estado neste projeto denota a característica do tempo onde a responsabilidade não era assumida de forma oficial. Cabia ao governo demarcar subsídios para as políticas de caridade e filantropia financiando ações de cunho privado. A entrada do Estado de forma direta dar-se-á mais fortemente a partir da década de 1930 quando que há uma penetração maciça das questões sócio-assistenciais na plataforma oficial. (MARCÍLIO, 2006, p. 53)

Com o tempo, os recursos financeiros vão sendo subsidiados pelos diversos donativos oferecidos e organizados para o funcionamento do Instituto. “Presentes, selos caritativos, festivais, loterias federais, imposto de caridade federal, contribuição de sócios, (...), renda de pensionistas parturientes, da creche, da Escola de Enfermagem [sic]”. (LIMA, 1951, p. 114)

Ao financiamento, incluem-se, as contribuições que vinham do União, do Estado e do Município, que impulsionaram o desenvolvimento dos serviços no Instituto. “(...) ser-nos-ia bem difícil prosseguir a marcha, não obstante o poderoso amparo dos governos federal, estadual e municipal, cujos subsídios muitíssimo teem concorrido, também, para valer as indescritíveis misérias, enxugando inúmeras lágrimas”. (RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO MARANHÃO, 1917, p. 05)

A partir dos anos 1920, as contribuições financeiras do Estado vão sendo retiradas aos poucos, como em toda iniciativa organizada para atendimento da infância no Maranhão. Essa saída, compromete o funcionamento dos serviços do Instituto, e causa reações dos administradores, como Lino Macedo, que anuncia o desagravo, como forma de alarme social. “Seria também, (oh, doloroso contraste!), acentuar, com traços negros, a desorientação dos espíritos doentes, de paranóicos governantes, que tentam fechar as portas dessa divina instituição.” (LIMA, 1951, p. 115). Nos anos 1930, traços da decadência da instituição são manifestos pela saída do Estado e transformação do Instituto em Associação de Assistência e Proteção da Infância, em 1939. Anterior ao seu fechamento, os doadores e mantenedores privados que mantinham os serviços do Instituto, já eram em número bem reduzido, e caíam no descrédito.

²⁴⁸ Até hoje, na capital São Luís, a maternidade existe e com os mesmos serviços: atender gestantes de forma gratuita e pertencentes as classes populares.

FIGURA 1 | ENTREGA DE LEITE PARA AS FAMÍLIAS EM CAXIAS – MA (1920)



Fonte: SALAZAR; MELO, 2018

Com o fim do Instituto, outras ações nas margens dessa sociedade, agora militar, surgiam sob o slogan de um Estado Novo, que passaria a ordenar a confusão deixada pelo regime anterior. Com interesses voltados a disciplinarização das crianças, as novas instituições denotariam práticas de vigilância e disciplina, pela educação do corpo e dos costumes, tornando-os úteis a si e à sociedade.

Considerações finais

A partir dos estudos das instituições que se elevavam no Estado do Maranhão, na Primeira República, é possível compreender a formação de uma nação para o povo. Políticas públicas e iniciativas privadas acordavam as maneiras de conterem os desvios dos corpos que compunham aquela sociedade, ora vislumbrada pelas belezas naturais, ora atormentada pelas pessoas que vivem na cidade. Civilizar era preciso, na emergência da oferta de espaços educadores dos homens, desde a infância. Uma *Educação* que regenerasse os corpos em perigo, desvalidos, que não se adequavam às leis e posturas sociais. Eram imorais.

As crianças eram alvo do controle pela assistência científica, que metodologicamente, tentava reconstruir o sentimento civilizatório maranhense pela implementação de novas tecnologias para o tratamento da saúde infantil. Acreditava-se que, pela infância, seria possível formar uma nação ideal, livre dos excessos, condicionada aos ideais republicanos.

O Instituto de Assistência à Infância no Maranhão, representou o pensamento da elite maranhense, que empreendia nas insti-

tuições de cunho filantrópico para polarizar ainda mais as diferenças entre as classes sociais. Os discursos e as parcerias com os meios de comunicação e políticos locais pretendiam incluir as práticas higienistas como alternativa para a moralização do povo, do trabalhador, dos seus filhos. As crianças, como alvo dos cuidados médicos e sanitários são também alvo de uma nova economia do corpo, docilizadas e silenciadas pelas próprias carências a que estavam expostas tornavam-se também um acesso para a reforma de costumes das famílias ao mesmo tempo em que justificavam a intervenção do estado e da “boa sociedade atuando por meio de um conjunto de instituições.

Referências

- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GONDRA, J. G. SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, O. C. **História da Assistência à Infância no Maranhão**. Revista do Instituto Histórico-Geográfico do Maranhão. nº3. Ano XXVIII. Agosto de 1951.
- MARCILIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MEIRELES, M. M. **Dez estudos históricos**. São Luís: ALUMAR, 1994.

MEIRELES, M. Martins. **História do Maranhão**. São Luís: Academia Maranhense de Letras, 2015.

RIZZINI, I. **História da Assistência no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.

SALAZAR, D. C. C.; MELO, S. M. B. Caminhos da Educação: Instituto de Assistência a Infância no Maranhão. **Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará**. V.1, 2018.

Fontes

COLLEÇÃO DAS LEIS E RESOLUÇÃO DO CONGRESSO, DECRETOS E DECISÕES DO ESTADO DO MARANHÃO, 1911.

Jornal A PACOTILHA, 1911-1920.

RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO MARANHÃO, 1911.

RELATÓRIO DO INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO MARANHÃO, 1917.

A PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO BIOPSIKOSSOCIAL DE INFANTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Valéria Koch Barbosa²⁴⁹
Rogers Alexander Boff²⁵⁰

Resumo: O ordenamento jurídico brasileiro, com supedâneo na doutrina da proteção integral e visando ao desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes, assegura-lhes os direitos ao lazer e à convivência familiar e comunitária. Ocorre, porém, que a destituição do poder familiar e o consequente acolhimento institucional, não raras vezes, privam os infantes da convivência com a família e a comunidade e tiram-lhes também a chance de vivenciar momentos lúdicos, acarretando um sentimento de isolamento em relação ao mundo que os cerca. É nessa perspectiva que este trabalho trata do acolhimento institucional de crianças e adolescentes e objetiva apresentar algumas das implicações biopsicossociais decorrentes da falta de convívio com a família e a comunidade, realçando-se, sob tais lentes, a relevância do lazer tanto para o desenvolvimento dos infantes quanto como forma de minimizar as negativas consequências oriundas do afastamento da família e da comunidade. O estudo, que é exploratório e alicerçado no método dedutivo, tem como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se aborda a trajetória histórica do reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, os dispositivos legais que garantem a sua proteção, em especial, no que tange ao lazer e à convivência familiar e comunitária, bem como

249 Doutora em Qualidade Ambiental pela Universidade Feevale.
250 Mestrando em Psicologia pela Universidade Feevale.

são apresentadas as hipóteses autorizadoras do acolhimento institucional consoante o ordenamento jurídico pátrio. Os resultados ratificam que a legislação aponta, de maneira cristalina, a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado pela promoção do bem-estar e do desenvolvimento dos infantes. Nessa ótica, é essencial que sejam oferecidos momentos de lazer a crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, com atividades que envolvam tanto a família quanto a comunidade e que contribuam positivamente para a formação biopsicossocial desses sujeitos em processo de desenvolvimento, a exemplo de eventos esportivos, recreativos e culturais. Não havendo como evitar o acolhimento, que seria a medida ideal, a meta a ser perseguida deve ser a oferta de amparo, afetividade e convivência pautada por momentos lúdicos capazes de desencadear o sentimento de pertencimento, e não de dor e exclusão, pois estas afrontam um dos direitos mais relevantes de todo ser humano: a sua dignidade.

Palavras-chave: Acolhimento institucional. Crianças e adolescentes. Direito ao lazer.

Introdução

No Brasil, o ordenamento jurídico reconhece a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, seres que estão em processo de desenvolvimento e, portanto, carecem de cuidados e de ampla proteção. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, além de outros diplomas, asseguram uma gama de direitos, mas, principalmente, estabelecem várias responsabilidades que incumbem aos pais, à sociedade e ao Estado, com o intuito de viabilizar o atendimento de todas as necessidades desses seres em formação. Nesse sentido, tanto o texto constitucional quanto o Código Civil 2002 fazem menção ao poder familiar na perspectiva de um *múnus* atribuído aos genitores visando a garantir a eficácia dos direitos instituídos à criança e ao adolescente.

A proteção trazida pelo ordenamento jurídico é fruto de uma trajetória que partiu de uma concepção segundo a qual crianças e adolescentes não tinham vez nem voz até se chegar ao entendimento de que são sujeitos de direitos, concepção esta atrelada à adoção da doutrina da proteção integral. Sob tais

lentes, os infantes²⁵¹ gozam de direitos fundamentais, entre eles, o lazer e a convivência familiar e comunitária, essenciais para o seu adequado desenvolvimento biopsicossocial. Nem sempre, porém, aos infantes são oferecidas oportunidades de lazer e de convivência familiar e comunitária, especialmente, levando-se em conta as situações em que ocorrem a destituição do poder familiar e o conseqüente acolhimento institucional.

É sob esse prisma que este trabalho aborda o acolhimento institucional de crianças e adolescentes e objetiva apontar algumas das implicações biopsicossociais oriundas da falta da convivência familiar e comunitária, enfatizando o quanto o lazer pode contribuir para o desenvolvimento dos infantes e para amenizar as conseqüências negativas decorrentes do afastamento da família e da comunidade. O estudo é exploratório e amparado no método dedutivo, cujo procedimento técnico é a pesquisa bibliográfica. Inicia-se a abordagem tratando do processo de reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, das situações que acarretam a destituição do poder familiar e o acolhimento institucional. Na sequência, apontam-se alguns dos dispositivos legais de proteção aos infantes, com foco no lazer e na convivência familiar e comunitária, bem como são apresentadas algumas das implicações biopsicossociais advindas da falta dessa convivência, sublinhando-se a importância do lazer para o adequado desenvolvimento desses sujeitos.

A destituição do poder familiar e o acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil

Para se abordar a destituição do poder familiar e o conseqüente acolhimento institucional de crianças e adolescentes, é mister discorrer, sucintamente, sobre o percurso que culminou com o reconhecimento de que os infantes são sujeitos de direitos. Nessa direção, o Brasil, como outros países, enfrentou, ao longo dos anos, um cenário de abandono de crianças, em especial, os órfãos e pobres, que acabavam nas ruas e em condição de delinquência. Tal situação era encarada como ameaça à ordem pública nacional e foi para minimizar os efeitos desse quadro que adveio, em 1927, o Código de Menores (REIS, 2017). Esse Código considerava tais crianças e adolescentes em situação ir-

²⁵¹ Utiliza-se a palavra “infantes” para se referir a crianças e adolescentes.

regular, deixando em segundo plano sua efetiva proteção (BRASIL, 1927). Mais adiante, adveio um novo diploma que, em tese, se destinava a proteger os infantes, o Código de Menores de 1979, o qual incumbia aos juizes de menores a tarefa de evitar a marginalização de crianças e adolescentes (PEREIRA, 2008). O referido diploma igualmente tinha seu foco na situação irregular dos menores e era destinado tanto àqueles que eram vítimas de maus-tratos ou castigos imoderados quanto aos que não dispunham de condições básicas para sua subsistência, abarcando também os que cometiam infrações penais. (BRASIL, 1979)

Esses sujeitos eram desprezados e inferiorizados pelos integrantes da sociedade, carregando consigo o estigma de representarem uma ameaça à harmonia social em consequência da situação irregular e das infrações cometidas (VOLPI, 2015). Essa concepção, portanto, acabou constituindo a doutrina da situação irregular, a qual estava longe de representar uma proteção aos infantes. O Estado tirava de seus ombros a responsabilidade em relação a crianças e adolescentes, a qual recaía na figura dos pais. Cabia ao Estado apenas a função de impor sanções, desvencilhando-se da prevenção e do amparo aos menores. (MARQUES, 2000)

Como vários países já consideravam crianças e adolescentes como pessoas que merecem proteção, o Brasil começou a alinhar alguns avanços nesse sentido. Diplomas internacionais serviram de inspiração para esse processo, entre eles, a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças. Todos esses diplomas, além de reconhecerem a vulnerabilidade dos sujeitos em formação, asseguraram-lhes uma série de direitos, passando vários países a incorporarem, em seus ordenamentos jurídicos, a doutrina da proteção integral (VANNUCHI; OLIVEIRA, 2010). No Brasil, não foi diferente, já que a Carta Magna de 1988 trouxe direitos e garantias fundamentais, estabelecendo o Princípio da Proteção Integral (REIS, 2017). Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, consolidou-se a proteção integral, com o reconhecimento de que a criança e o adolescente “[...] são merecedores de direitos próprios e especiais que, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada, diferenciada, integral” (VERONESE, 1996, p. 92-93), além de se instituir o princípio do Melhor Interesse, segundo o qual sempre deve ser perseguido o que for mais benéfico para a criança e o adolescente. (REIS, 2017)

Foi a partir desse novo paradigma de proteção aos infantes que o Código Civil brasileiro de 2002 abandonou a ideia de pátrio poder e atribuiu aos genitores o poder familiar, com um feixe de responsabilidades no que diz respeito aos cuidados dos filhos. O artigo 1.634 do referido diploma preceitua que os pais têm o dever de dirigir a criação e a educação dos filhos, assim como devem exercer a guarda, a qual pressupõe convivência, cuidado, enfim, o atendimento de todas as necessidades da prole. (ROSA, 2019)

Como nem sempre os genitores cumprem todos os deveres inerentes ao poder familiar, muitas vezes, a intervenção do Estado torna-se necessária, impondo a suspensão do poder familiar ou, em casos mais graves, capazes de colocar em risco a segurança e a dignidade da criança e do adolescente, a destituição desse poder (LÔBO, 2019). A perda ou destituição do poder familiar representa uma sanção imposta por sentença judicial e está prevista no artigo 1.638 do Código Civil, o qual traz um rol exemplificativo das hipóteses que autorizam o Estado a tomar medidas drásticas em prol dos infantes (DIAS, 2016). Entre as hipóteses, estão o abandono de filho, a prática de atos contrários à moral e aos bons costumes, bem como a prática reiterada das hipóteses de suspensão e a entrega irregular de filho para adoção. Com a Lei nº 13.715/2018, o artigo em comento teve o acréscimo de outras situações ensejadoras da destituição: “[...] homicídio, feminicídio, lesão corporal grave, menosprezo ou discriminação à condição de mulher, estupro, estupro de vulnerável ou outro crime contra a dignidade sexual sujeito a pena de reclusão”. (BRASIL, 2018)

Uma das medidas de proteção a crianças e adolescentes em face da destituição do poder familiar é o acolhimento institucional, o qual tem previsão no ECA, em seu artigo 101, inciso VII, que preceitua que tal acolhimento na forma de abrigo deve ser uma medida temporária e excepcional. Assim, a regra é a permanência da criança na sua família e, apenas em situações excepcionais, será afastada, devendo ser mantida a convivência familiar e comunitária nos termos do comando constitucional do artigo 227. É nesse sentido também o teor do artigo 19 do ECA, o qual prevê que “É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”. Todavia, a convivência com os genitores depende da inexistência de abusos sexuais ou maus-tratos, bem como da falta de indício de coação. (BRASIL, 1990)

Quando crianças e adolescentes são retirados do seio familiar em decorrência de faltas graves por conta de quem deveria lhes dar proteção e ocorre o acolhimento institucional, os infantes ficam aos cuidados de profissionais à espera de colocação em famílias substitutas, o que muitas vezes não se concretiza, culminando com o alcance da maioria nessas instituições (SANTOS; OLIVEIRA, 2016). Na tentativa de minimizar as consequências do acolhimento institucional, o Brasil conta com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), com oferta de atendimento a crianças e adolescentes por meio dos serviços continuados de Proteção Social Especial, cuja prestação está vinculada ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). No caso de destituição do poder familiar, os serviços prestados são considerados de alta complexidade, pois existe necessidade de proteção especial aos infantes e manutenção dos vínculos familiares e comunitários, a qual está alicerçada no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. (PRINCESWAL, 2013)

Nesse norte, as instituições de acolhimento devem obedecer às diretrizes preestabelecidas pelo ordenamento jurídico pátrio, com atendimento personalizado aos infantes, em ambiente com características residenciais, em que estejam presentes tanto o atendimento das necessidades materiais quanto os vínculos afetivos, já que é necessário possibilitar a formação e o desenvolvimento integral desses sujeitos, permitindo que vislumbrem a sua futura inserção na sociedade. (ACIOLI, 2018)

O lazer e a convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em acolhimento institucional

Consoante referido, um dos direitos assegurados aos infantes é o direito à vida privada e familiar, e o abrigo, nessa perspectiva, é medida a ser utilizada em última hipótese e por curto tempo. Portanto, em caso de destituição do poder familiar, esgotadas as possibilidades de retorno da criança ou do adolescente à família de origem, opta-se pela colocação em família substituta, no entanto, há situações em que tais alternativas são inviáveis e, assim, os infantes permanecem em instituições de acolhimento, privados, frequentemente, da convivência familiar e comunitária, o que lhes impinge um sentimento de abandono, de não

pertencimento, de exclusão e, em alguns casos, gera revolta, transtornos psicológicos e sociais (SANTOS; OLIVEIRA, 2016). Tal situação afronta os ditames legais, pois o acolhimento institucional não deve privar crianças e adolescentes do direito de convivência, o qual, diga-se de passagem, não se limita aos genitores, uma vez que abarca todos os familiares que têm vínculos de afinidade e afetividade com os infantes. Ademais, a legislação realça a preservação da convivência comunitária, em reconhecimento ao fato de que possibilita a formação de laços sociais e contribui para a formação dos futuros cidadãos. (CARVALHO, 2018)

Segundo Moreira (2014, p. 29), o acolhimento institucional “[...] remete à construção dos processos de significação vividos por todos aqueles envolvidos na rede de proteção das crianças e dos adolescentes”. A autora enfatiza, com base nos ensinamentos de Vygotsky, que os significados abrangem valores, crenças, cultura, “[...] ideias e pensamentos acordados e decididos nas relações coletivas que se institucionalizam”. Assim, o que a criança vivencia nas instituições de acolhimento trará a ela inúmeros significados, os quais poderão ser tanto positivos quanto negativos e com repercussões ao longo de sua vida.

Convém lembrar que boa parte de crianças e adolescentes acolhidos estão em condição de pobreza e exclusão, situação essa que acarreta a fragilização emocional tanto dos genitores quanto dos infantes, embora nem sempre seja possível “[...] associar a pobreza à incompetência das famílias para exercerem suas funções [...]”. Existe uma fragilidade do ponto de vista simbólico. Ainda vigoram práticas assistencialistas com as famílias pobres, as quais são vistas como necessitadas e, embora haja o desejo de convivência, a postura dos genitores “[...] que têm seus filhos acolhidos revela, muitas vezes, a introjeção dessa desvalorização, os sentimentos de menos-valia e passividade, manifestados em certa conformação com o destino de suas vidas, ocupando uma posição vitimada [...]” ou recusa no que tange a receber ajuda, somada à atitude de revolta. (MOREIRA, 2014, p. 32-33)

Apesar de ser necessário levar em conta as idiosincrasias atreladas ao acolhimento institucional, incumbe cumprir todos os preceitos legais atinentes aos direitos dos infantes, entre eles, o direito à convivência familiar e comunitária e o direito ao lazer. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, em seu artigo 31, foi reconhecido o direito ao lazer e ficou instituído que “Os Esta-

dos Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativas e de lazer, em condições de igualdade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989). No Brasil, a Carta Magna de 1988, em seu artigo 6º, ao tratar dos direitos sociais, traz o lazer como um dos direitos e garantias fundamentais (BRASIL, 1988). Por sua vez, o ECA reforça a necessidade dos infantes ao lazer, prevendo que compete ao Poder Público, às famílias, à comunidade e à sociedade em geral assegurar, com total prioridade, a efetivação desse direito. (BRASIL, 1990)

Lopes e Berclaz (2019) ressaltam que o lazer não se trata de mero luxo que deve ser oferecido a crianças e adolescentes, mas sim de um direito fundamental que deve ser respeitado e efetivado. Nesse sentido, o Ministério Público de Santa Catarina (2018) reforça a importância do direito ao lazer para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, o qual não deve ser considerado simples ato de diversão, mas algo sério e relevante para a formação dos infantes. É necessário que os pais destinem um tempo para o lazer com seus filhos, que os municípios propiciem espaços para o exercício desse direito e que as escolas e as instituições de acolhimento incentivem o lazer, por meio de brincadeiras pedagógicas e atividades lúdicas. Segundo o promotor de justiça João Luiz de Carvalho Botega, não foi em vão que o ECA trouxe o lazer como um dos direitos fundamentais. É preciso que os infantes se divirtam, brinquem, ou seja, que se ocupem com atividades que lhes tragam prazer, pois é por intermédio do lazer que aprenderão a conviver com as diferenças. E, mais do que isso, o lazer serve como um meio de afastar as crianças e os adolescentes de atividades não saudáveis (MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA, 2018). Portanto, é inquestionável que o lazer é um direito “[...] universal, é uma ferramenta que permite o alcance da cidadania plena, destinado a todos sem distinção e sem preconceitos, atribuindo dignidade à vida”. (VIEIRA, 2020, p. 63)

O que se constata, no entanto, é que, apesar das políticas públicas e dos planos existentes, grande parte das instituições de acolhimento não são adequadas tanto no que diz respeito à sua estrutura e ao seu espaço físico quanto no que tange ao número de funcionários e à sua capacitação, dificultando a oferta de momentos de lazer, em especial, aqueles em que a tônica seja uma saudável convivência da criança com as pessoas que ama e com os de-

mais integrantes da sociedade. Essas precárias condições representam uma violação de direitos fundamentais, pois ficam comprometidos o lazer e a convivência familiar e comunitária, deixando os acolhidos sem muitas perspectivas, amargando os dissabores de um cotidiano pautado por poucos momentos prazerosos e escassos vínculos afetivos (SOUZA, 2014). Nesse sentido, Carvalho et al (2015, p. 52) advertem que os efeitos negativos da institucionalização não são decorrentes da separação dos pais, mas da qualidade da instituição de acolhimento, a qual deve estabelecer vínculos afetivos com os infantes, sem se mostrar indiferente ao sentimento de abandono vivenciado por estes. É necessário que ofereça um ambiente acolhedor, imprescindível “[...] para que o processo de reinserção social destas crianças e adolescentes se dê da forma mais saudável”.

Desse modo, as instituições de acolhimento devem “[...] estabelecer uma forte e constante vinculação afetiva com a criança, a fim de lhe proporcionar um saudável desenvolvimento físico, psíquico e social”. Além disso, “É necessário que o vínculo seja suficientemente forte para provocar nesse jovem o desejo de crescer e criar objetivos de vida”. Portanto, o acolhimento institucional deve oferecer cuidado, convivência com a família e a comunidade, bem como lazer a crianças e adolescentes, em um ambiente seguro, acolhedor e agradável, pautado pela valorização das relações interpessoais, a fim de evitar que se potencialize o sofrimento psíquico vivenciado pelos infantes e visando a contribuir para o seu amplo e sadio desenvolvimento. (CARVALHO et al, 2015, p. 52 e 61)

Considerações finais

No Brasil, levou tempo para que crianças e adolescentes passassem a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Essa conquista se sedimentou com a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988, que instituiu a primazia da proteção aos infantes como forma de possibilitar o seu adequado desenvolvimento. Mais adiante, em 1990, com o ECA, emergiram dois Princípios basilares: da Proteção Integral e do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente. Como corolário dessa proteção, tanto os genitores quanto a sociedade e o Estado foram incumbidos do dever de garantir o atendimento de todas as necessidades dos infantes, em especial, no que tange a direitos fundamentais, como o lazer e a convivência familiar e comunitária, todos eles estampados na Carta Magna.

Apesar de todo o arcabouço jurídico

brasileiro que sublinha o direito de crianças e adolescentes serem criados e educados no seio da família, muitos deles se encontram em situação de vulnerabilidade, acolhidos em instituições em decorrência da destituição do poder familiar pelo descumprimento das obrigações dos genitores. Essas instituições nem sempre possuem condições apropriadas, privando, muitas vezes, as crianças e os adolescentes do lazer e da convivência familiar e comunitária, violando-se, com isso, direitos fundamentais que deveriam transcender a mera formalidade e se consubstanciar na prática.

A falta de convivência familiar e comunitária pode trazer aos infantes várias consequências negativas, como isolamento social, transtornos alimentares, sentimento de abandono, de menos-valia, entre outras. Minimizam-se, com isso, as chances de se formar pessoas seguras de si e aptas ao exercício da cidadania. Ademais, a ausência de momentos de lazer também pode contribuir para que vários sentimentos negativos sejam instaurados, já que ele é de suma importância para o pleno desenvolvimento biopsicossocial dos infantes. O lazer tem um papel transformador no desenvolvimento social, cultural e político, além de ser um meio de promover a satisfação da condição humana, principalmente daqueles que muitas vezes são privados de interações de qualidade e de convivência familiar e comunitária. Diante disso, urge que o Estado não apenas crie políticas públicas de lazer voltadas a crianças e adolescentes, mas que seja apto a lhes assegurar eficácia, garantindo, assim, o pleno e saudável desenvolvimento dos seres em formação, principalmente daqueles que se encontram em situação de acolhimento institucional.

Referências

ACIOLI, R. M. L. et al. Avaliação dos serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Recife. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 529-542, fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000200529&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>. Acesso em: 17 mar. 2021.

----- Presidência da República. **Lei nº 6.697,**

de 10 de outubro de 1979. Instituir o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

----- Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

----- Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.

----- Presidência da República. **Lei nº 13.715, de 24 de setembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para dispor sobre hipóteses de perda do poder familiar pelo autor de determinados crimes contra outrem igualmente titular do mesmo poder familiar ou contra filho, filha ou outro descendente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13715.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CARVALHO, D. M. **Direitos das famílias**. 6. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CARVALHO, C. F. et al. Acolhimento institucional: considerações sobre a forma como o cuidado subjetivo se apresenta no cotidiano de trabalho dos educadores sociais. **Aletheia**, Canoas, n. 47-48, p. 51-63, dez. 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n47-48/n47-48a05.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DIAS, M. B. **Manual de Direito de Famílias**. 11. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

LÔBO, P. **Direito civil: famílias**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019, v. 5.

LOPES, A. C. B; BERCLAZ, Márcio Soares. A invisibilidade do Esporte e da Cultura como Direitos da Criança e do Adolescente. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1430-1460, jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi>

d=S2179-89662019000201430&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MARQUES, M. T. S. Melhor interesse da criança: do subjetivismo ao garantismo! In: PEREIRA, T. da S. (coord.). **O melhor interesse da Criança: um debate interdisciplinar**. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA (MPSC). MPSC trabalha na defesa do direito da criança ao lazer. **Coordenadoria de Comunicação Social do MPSC**, Santa Catarina, maio 2018. Disponível em: <<https://mpsc.mp.br/noticias/mpsc-trabalha-na-defesa-do-direito-da-crianca-ao-lazer>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MOREIRA, M. I. C. Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 28-37, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000600004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PEREIRA, T. S. **Direito da Criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinar**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PRINCESWAL, M. O direito à convivência familiar e comunitária sob o paradigma da proteção integral. In: ASSIS, S. G. de; FARIAS, L. O. P. (org.). **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

REIS, P. A criança e o adolescente no marco internacional. In: VERONESE, J. R. P. (org.). **Direito da criança e do adolescente**. Novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

ROSA, C. P. **Curso de direito de família contemporâneo**. Salvador: JusPODIVM, 2019.

SANTOS, A. F.; OLIVEIRA, Luthyana Demarchi de. Aplicabilidade da Justiça Restaurativa no Programa “Família Acolhedora”: Técnicas e Conhecimentos. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 123, p.187-206, set. 2016. Disponível em: <<https://www.revistadostribunais.com.br/maf/app/resultList/document?&sr-c=r1&srguid=ioad82d9a0000016df67e0d07d-295f45c&docguid=Ia7647a6086c811e69df-do1000000000&hitguid=Ia7647a6086c811e69df-do1000000000&spos=1&epos=1&td=1&context=45&crumb-action=append&crumb-label=Documento&isDocFG=false&isFromMulti-Summ=&startChunk=1&endChunk=1>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SOUZA, J. C. **A convivência familiar e comunitária e o acolhimento institucional**. São Paulo: Pillares, 2014.

VANNUCHI, P. T.; OLIVEIRA, C. S. de. **Direitos humanos de crianças e adolescentes: 20 anos do Estatuto**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

VERONESE, J. R. P. **Interesses difusos e direitos da criança e do adolescente**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

VIEIRA, A. M. D. G. O direito fundamental do lazer na pandemia de Covid-19. In: BRANCO, P. G. G. et al. (org.). **Direitos fundamentais em processo: estudos em comemoração aos 20 anos da Escola Superior do Ministério Público da União**. Brasília: ESMPU, 2020. E-book. Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/publicacoes/obras-avulsas/e-books-esmpu/direitos-fundamentais-em-processo-2013-estudos-em-comemoracao-aos-20-anos-da-escola-superior-do-ministerio-publico-da-uniao/livro-completo-web-direitos-fundamentais-em-processo.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

VOLPI, M. A. Proteção Integral aos Direitos da Criança e do Adolescente. 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: SILVA, F.; GUIMARÃES, B (orgs.). **Nas trilhas da proteção integral: 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Recife: Instituto Brasileiro Pró-Cidadania, 2015.

Organização:



LAHIN



Apoio:



Patrocínio:

