

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
DEPARTAMENTO DE DIREITO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO  
PROGRAMA DE MESTRADO

Mariana Sant'Ana Miceli

**Por uma teoria do fazer – Pedagogia do (RE)conhecimento: educar para  
“crescer direito”**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito, Programa de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Direito, Estado e Sociedade.

Orientadora: Dra. Josiane Rose Petry Veronese (CPGD/UFSC)

Co-orientadora: Dra. Lucia Schneider Hardt (PPGE/UFSC)

Florianópolis

2010

Autora: Mariana Sant'Ana Miceli

Título: **Por uma teoria do fazer – Pedagogia do (RE)conhecimento: educar para “crescer direito”**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito, Programa de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Direito, Estado e Sociedade, aprovado com distinção e louvor (nota 10,00).

Florianópolis/SC, 25 de agosto de 2010.

---

Prof<sup>a</sup> Orientadora Dra. Josiane Rose Petry Veronese (CPGD/UFSC)

---

Prof<sup>a</sup> Co-orientadora Dra. Lucia Schneider Hardt (PPGE/UFSC)

---

Coordenador do Curso Dr. Antônio Carlos Wolkmer (CPGD/UFSC)

Autora: Mariana Sant'Ana Miceli

Título: **Por uma teoria do fazer – Pedagogia do (RE)conhecimento: educar para “crescer direito”**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito, Programa de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Direito, Estado e Sociedade, aprovado com distinção e louvor (nota 10,00).

Florianópolis/SC, 25 de agosto de 2010.

---

Prof<sup>a</sup> Orientadora Dra. Josiane Rose Petry Veronese (CPGD/UFSC)

---

Prof<sup>a</sup> Co-orientadora Dra. Lucia Schneider Hardt (PPGE/UFSC)

---

Membro da Banca Examinadora Dr. Reinaldo Pereira e Silva (CPGD/UFSC)

---

Membro da Banca Examinadora Dra. Maristela Fantin (PPGE/UFSC)

A HAGAMENNON LUIZ DE MELO, pela sua  
grandeza em ser humano, com todo o meu amor.

Aos ALUNOS do Projeto “Crescer Direito”, por  
compartilharem suas vidas comigo!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, acima de tudo e sempre!

Aos bons espíritos que me espreitaram nesta caminhada...

Aos meus alunos, adolescentes que, em todos os sentidos, ajudaram-me (e ainda ajudam) a “crescer direito”. Em seu nome, agradeço a todos (e são muitos!) que, de alguma forma, contribuíram para que o Projeto tomasse a forma de vidas...

Não há perigo  
Que vá nos parar  
Se o bom de viver é estar vivo  
Ter amor, ter abrigo  
Ter sonhos, ter motivos pra cantar...  
Armas no chão  
Flores nas mãos  
E o bom de viver é estar vivo  
Ter irmãos, ter amigos  
Vivendo em paz, prontos pra lutar...  
O soldado da paz não pode ser derrotado  
Ainda que a guerra pareça perdida  
Pois quanto mais se sacrifica a vida  
Mas a vida e o tempo são os seus aliados...  
(“Soldado da Paz”, de Herbert Vianna)

De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando  
A certeza de que é preciso continuar  
A certeza de que podemos ser interrompidos antes  
de terminar  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!  
(Fernando Sabino)

## RESUMO

A proposta deste trabalho partiu do entendimento da infância como categoria social do tipo geracional, cuja historicidade ilustra, na idade moderna, a produção da criança “civilizada”, que passou a ser geograficamente situada na escola, com vistas à sua formação para atingir o estatuto de cidadão no futuro, na condição adulta. No Brasil, país com profundas marcas de desigualdade social, também se puderam sentir os efeitos do fenômeno da “pedagogização da infância”, em razão do qual as crianças passaram a ser confiadas a instituições especializadas em sua educação. No que tange à contribuição do Direito para a construção deste ideário, é possível vislumbrar como o estatuto social das crianças foi pensado e regulado com base num conjunto de interdições e prescrições que lhes nega poderes e capacidades e as considera incompetentes. Nem mesmo poderia ser diferente, já que a lei retrata a infância com base em ideais, e não a partir de crianças reais, o que serve, portanto, para torná-las invisíveis na sociedade. Daí a necessidade de se defender o paradigma da competência infantil, segundo o qual as crianças são atores sociais competentes para protagonizar seu próprio processo de socialização e, nesta condição, devem ser reconhecidas como grupo social com direitos na prática, capaz de intervir nos processos que lhe dizem respeito. Assim, é preciso ter bom senso e sensibilidade para enxergar as formas reais de se viver a infância dos tempos atuais, que extrapolam qualquer circunscrição conceitual e a própria história da infância em si mesma. Com esta inspiração, analisa-se a disposição legal que prescreveu a obrigatoriedade do ensino do Direito, notadamente do Estatuto da Criança e do Adolescente, na educação básica do Brasil. Neste aspecto, a escola precisa lidar com a diversidade da infância, de modo que a educação em direitos a ser ali desenvolvida implique a apropriação do sentido das regras jurídicas por sujeitos concretos, em contextos localizados, a fim de quebrar a ilusória universalidade que a lei pretende forjar no imaginário social. Por isso, a compreensão dos direitos infantojuvenis não deve partir da assimilação do conteúdo de instrumentos legais, mas deve emergir a partir da vivência dos educandos, na construção de seu próprio estatuto de direitos. O caráter da formação ética em direitos é justamente o de propiciar a discussão de valores envolvidos em situações concretas ao invés de se embasar na introjeção de regras de controle (normatização), o que retiraria nitidamente a autonomia dos sujeitos. Essas condições só podem ser forjadas se houver uma perspectiva libertária e criativa, de forma que seja possível dar espaço às elaborações pessoais de cada educando: este é o cerne da Pedagogia do (RE)conhecimento fundada nesta pesquisa. Acerca de sua dimensão prática, sob a forma de projeto de extensão (Projeto “Crescer Direito”), uma de suas pretensões é revelar um grupo de adolescentes, sujeitos da investigação, sobretudo em sua situação escolar, no que diz respeito à sua formação em direitos. Desta forma, a intenção é dimensionar a experiência da(s) adolescência(s) enquanto fase da vida, em que o estatuto social reconhecido deva estar permeado pela efetivação de seus direitos a partir da garantia mais fundamental de sua própria existência digna: o direito de ser adolescente.

**Palavras-chave:** infância; adolescência; educação; escola; Pedagogia; Direito; direito à educação; Direito da Criança e do Adolescente; educação em direitos; formação em valores.

## ABSTRACT

The purpose of this work started out from the understanding of infancy as a managerial social category, whose background illustrates, in modern times, the production of the “civilized” child, which came to be geographically situated inside the school, due to its formation, in order to comply with the future citizen’s statute, in the adult condition. In Brazil, a country so deeply branded by uneven social marks, can also notice the effects of the phenomenon of “infant pedagogy”, after which children started to be handed to specialized institutions meant for their education. As far as the contribution of Law is concerned, it is possible to trace how the children’s statute was thought of and regulated based on a set of interdictions and prescriptions that deny them powers and abilities, and consider them incompetent. It couldn’t be any different, since the law encompasses infancy based on ideals, and not upon the real children, which helps, however, to make them invisible in society. Thus the need to defend the child competence paradigm, after which the children are competent social actors to protagonize their own socialization process, and, in this condition, they must be recognized as a social group with rights under practice, able to intervene in the processes that concern them. Therefore, it is necessary to have good sense and sensibility in order to see the real forms of living today’s infancy(ies), which outbounds any conceptual circumstance and the very history of infancy in itself. Upon this inspiration, the legal bases that prescribed the obligation of Law teaching, namely, the Child and Adolescent Statute, is analyzed in Brazil’s basic education. Upon this aspect, the school needs to deal with the diversity in infancy, so that education, in rights to be yet brought about, imply the appropriation of the sense of judicial rules by concrete subjects, in localized contexts, in order to break the illusional universality that the law intends to brand in the social imaginary. For this reason, the understanding of infant/juvenile rights must not start from the assimilation of the legal instrument contents, but emerge from the learners’ living experiences, in the building up of their own law statutes. The ethical formation character in rights is exactly the one of propitiating the discussion of rights involved in concrete situations instead of basing on the introjection of control rules (standardization), which would clearly take away the subjects’ autonomy. These conditions can only be formed should there be a creative and freeing perspective, so that it might be possible to give room to the personal elaborations of each learner: this is the core of (RE)cognition Pedagogy based in this work. As for its practical dimension, the field research, under the form of extension project (the “Crescer Direito” Project), one of the intentions is to unveil a group of adolescents, the subjects of the research, above all, in their school situation, to what their legal education is concerned. So, the intention is to scale the experience of adolescent(s) as a phase of life, in which the recognized social statute must be permeated by the effectuation of their rights upon the more fundamental guarantee of their own dignifying existence: the right to be adolescents.

**Keywords:** infancy; adolescence; education; school; Pedagogy; Law; right for education; Child and Adolescent Rights; rights education; value based formation.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA MODERNA.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Ser “criança”.....</b>	<b>14</b>
2.1.1 Origens da concepção moderna de infância.....	14
2.1.2 Modernidade da infância.....	29
<b>2.2 Interdisciplinaridade para a compreensão da infância.....</b>	<b>39</b>
2.2.1 Abordagens da Psicologia da Infância.....	39
2.2.2 Abordagens da Sociologia da Infância.....	51
<b>2.3 Ser “criança” na escola.....</b>	<b>67</b>
2.3.1 Perspectivas históricas da educação para a infância.....	67
2.3.2. Perspectivas históricas da pedagogização da infância.....	80
<b>3 SOBRE A PERSPECTIVA JURÍDICA PARA A INFÂNCIA MODERNA.....</b>	<b>100</b>
<b>3.1 Contribuição jurídica para a construção da infância moderna.....</b>	<b>100</b>
3.1.1 Direito da Criança e do Adolescente e a “Doutrina da Proteção Integral”.....	100
3.1.2 Direito da infância à educação.....	120
<b>3.2 Desprotegidos pela lei.....</b>	<b>138</b>
3.2.1 Sobre o retrato socioeconômico da infância e o adultocentrismo.....	138
3.2.2 Sobre a lei.....	161
3.2.3 Sobre a educação.....	169
3.2.4 Sobre a infância.....	176
<b>4 SOBRE O “PROJETO CRESCER DIREITO” E A PEDAGOGIA DO (RE)CONHECIMENTO.....</b>	<b>187</b>
<b>4.1 Direito da Criança e do Adolescente na escola.....</b>	<b>187</b>
<b>4.2 “Teoria do fazer” em Paulo Freire.....</b>	<b>198</b>
<b>4.3 Projeto Crescer Direito.....</b>	<b>209</b>
4.3.1 Sobre a adolescência.....	209

	10
4.3.2 Metodologia.....	218
4.3.3 Apresentação.....	224
<b>4.4 Algumas considerações – Pedagogia do (RE)conhecimento: educar para “crescer direito” .....</b>	<b>419</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>429</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>440</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>445</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Paulo Freire).

Qualquer iniciativa que pretenda estudar a infância-adolescência constitui-se num imenso desafio. Pesquisar a infância-adolescência incita construir um imaginário a seu respeito – por isso, o pesquisador precisa estar atento para não “roubar”, com o seu discurso (adulto), a palavra de crianças e adolescentes.

Outro cuidado essencial é não perder de vista o diálogo com a produção de outros campos do conhecimento, já que os conceitos, as ideias, os pensamentos, os discursos institucionais etc. que envolvem crianças e adolescentes demandam um olhar interdisciplinar na tentativa (sempre frustrada) de dar conta de sua complexidade.

Além disso, a pesquisa, um ato social por excelência, demanda que seu autor tenha responsabilidade não só por conduzi-la a partir de suas perspectivas pessoais, mas também – e sobretudo – por se preocupar com seus destinatários, ainda mais quando intenciona provocar o interesse das pessoas pelo assunto, questionar seu modo de pensar (e de agir) e apresentar-lhes um novo conhecimento para que mudem suas convicções originais e, especialmente, para que essa reflexão os leve à ação.

Sob esta perspectiva, neste trabalho, são investigadas as diversidades na forma de se viver a infância-adolescência, que, muito embora seja recorrentemente enquadrada dentro de um protótipo uniformizador do ponto de vista geracional, é permeada por inúmeras diversidades intrageracionais (de classe, etnia, gênero etc.). Logo, se existem infânciaS e adolescênciaS, existem, ao mesmo tempo, sentimentoS de infância-adolescência, pois não há como negar a presença da diversidade no cuidado destes sujeitos.

A partir de tal constatação, este estudo, cujo tema centrou-se na importância da educação em direitos para o desenvolvimento de crianças e

adolescentes, ao longo de seu desenvolvimento, lança uma série de provocações. É um estudo que não contém respostas definitivas, nem ambiciona fazer prescrições genéricas, mas revela uma preocupação político-ética fundamental: trabalhar em duas dimensões ao mesmo tempo – a teórica, representada pela pesquisa bibliográfica, e a prática, em virtude da realização de pesquisa de campo sob a forma de projeto de extensão.

Nestes termos, esta investigação apresenta asserções provisórias a respeito da função que a educação em direitos pode exercer sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, no sentido de sua formação em valores e da construção de sua autonomia enquanto sujeitos de conhecimento, sobretudo no espaço escolar.

Como a educação é ínsita a toda e qualquer experiência humana, cumpre analisar quais os valores que a inspiram, em especial, quando destinada a crianças e adolescentes, pois essenciais na estruturação da identidade destes sujeitos que se encontram no início de seu desenvolvimento biopsicossocial e, também, na construção da categoria social geracional representada pela infância-adolescência.

Assim, impõe-se, em primeiro lugar, a necessidade de se investigar, de modo interdisciplinar, de que maneira se forjou a construção da infância-adolescência moderna, em especial, sob a ótica da pedagogização de seus sujeitos. Em segundo lugar, é preciso apreciar a contribuição da educação (formal e informal) no processo de socialização de crianças e adolescentes. Em terceiro lugar, deve-se indagar qual a contribuição jurídica na definição do estatuto social da infância-adolescência e de seu direito à educação. Na sequência, deve ser analisada a disposição legal que prescreveu a obrigatoriedade do ensino do Direito, notadamente do Estatuto da Criança e do Adolescente, no currículo escolar brasileiro. Em quarto lugar, a partir do referencial teórico de Nicos Poulantzas e de Paulo Freire, é necessário desmistificar os valores opressores ocultos no discurso legal, para se tornar possível vislumbrar alguns caminhos viáveis para a educação em direitos no espaço escolar. Por último, no intuito de transpor a teoria para a realidade social, é descrita uma experiência prática com adolescentes, sob a forma de projeto de extensão, denominado de Projeto “Crescer Direito”, desenvolvido no

ensino médio de uma escola da rede estadual catarinense acerca de temáticas juvenis.

Todo este percurso pretende dar conta da apresentação de uma proposta prática para a educação em direitos construída com crianças e adolescentes, em que possam ser eles sujeitos, de fato, do seu “direito de ser”. A tentativa, por assim dizer, é de apresentar uma teoria do fazer. Nestes moldes, é formulada a Pedagogia do (RE)conhecimento como proposta teórica que intenciona caracterizar a educação em direitos como uma prática de liberdade na vida dos educandos.

Não se trata de uma pesquisa sobre a juventude, mas uma pesquisa que com ela dialoga. Assim, pretende dar visibilidade aos interesses infantojuvenis, em especial, no campo da educação que lhes é reservada. Esta pesquisa é conduzida a partir da provocação das convicções tradicionalmente consolidadas a respeito da infância-adolescência, a fim de perturbar um arraigado modo de pensar da sociedade em geral. A apresentação de um novo conhecimento sobre a educação de crianças e adolescentes almeja que sejam revistas tais convicções, no intuito de que mudanças de pensamento possam ocorrer e, mais do que isso, possam dirigir (e motivar) efetivamente as pessoas sensibilizadas à ação.

Logo, esta pesquisa, ainda que possa ser intitulada de pura, almeja ultrapassar tal rótulo ao colocar em pauta a análise das consequências concretas da resposta lançada – de que a educação em direitos, na qualidade de prática de liberdade, pode contribuir com o desenvolvimento de crianças e adolescentes, ao oportunizar o exercício do senso de responsabilidade e de autonomia em situações concretas. Por isso, desde já, coloca-se ao problema proposto uma questão adicional: saber como lidar com o Direito – em especial, com o Direito da Criança e do Adolescente – diante de sujeitos reais em contextos concretos específicos.

Deste modo, as assertivas que se colocam são provisórias – até mesmo porque é reconhecida sua relatividade enquanto conhecimento produzido. Porém, as linhas que se seguem servem a testemunhar experiências de vida num contexto específico e determinado do tempo presente, onde jovens trajetórias puderam ser individualizadas como forma de apresentar uma melhor compreensão a respeito da sociedade em que vivem.

## 2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA MODERNA

### 2.1 Ser “criança”

#### 2.1.1 Origens da concepção moderna de infância

“É o menino que revela o homem” (Gilberto Freyre)

A palavra infância tem origem latina e, desde os seus primórdios, foi associada a uma falta, a uma ausência, a uma incapacidade: *infans* designava aqueles que “não falavam”, ou melhor, aqueles que não conseguiam fazer valer a própria palavra. O fato de a etimologia da infância partir de uma exclusão remonta, pelo menos, ao período clássico grego.

Em tempos atuais, mudar a percepção da infância<sup>1</sup> associada à ausência não tem sido fácil, nem simples. Por isso, desde o princípio deste trabalho, procurou-se “pensar a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN *in* SARMENTO, 2008, p. 41).

Essa mudança de percepção pretende trazer outras mudanças em seu bojo, especialmente nos espaços destinados à infância, o que inclui pensamentos e instituições para ela voltados. Com efeito, principalmente depois do século XIX, uma série de disciplinas tem se ocupado de elaborar saberes sobre a infância, o que não passa de uma tentativa de dar conta de sua expressividade.

Ao longo do século XX, a infância foi majoritariamente referida como tema de estudos singulares, sobretudo no campo da Psicologia, em vez de ser

---

<sup>1</sup> Considerando que as variações históricas da noção de infância estão associadas aos limites etários que a definem como categoria geracional – variável no espaço e no tempo –, utilizar-se-á a perspectiva da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989, que estabelece o período da infância até os 18 anos de idade, sem prejuízo do reconhecimento da existência de vários subgrupos etários, como categorias sociais no interior da infância. Dessa forma, a referência à “infância” no texto abarca não somente as crianças, mas também os adolescentes. Quando for o caso de diferenciar estes dois subgrupos etários, isto constará expressamente no texto.

situada num conjunto de produções. Essa ausência de articulação entre os saberes produzidos pelas ciências humanas e sociais redundou na análise e na classificação excessiva das crianças sob o aspecto biopsicológico, o qual, em larga medida, negligenciou suas relações com a Sociologia, a Antropologia, a História, o Direito etc. Dessa forma, é recente a concepção de que as crianças são atores sociais que possuem e produzem cultura e, como tais, estão no início de sua formação biopsicossocial.

Se a infância é uma construção histórica, é preciso que assim seja reconhecida para que se entenda por que assume tantos significados diferentes ao longo dos tempos. Como construção que é, é importante que se frise, possui um percurso histórico a ser considerado, permeado pelas mais variadas produções de significado.

Assim, nos diferentes significados que possui este termo, pode-se encontrar refletido o imaginário social de uma certa época e de um espaço determinado. Por ser uma construção histórica, a infância é um discurso produzido a partir da interação de condições temporais e espaciais específicas e, por isso, não pode ser naturalizada. E não pode ser naturalizada justamente porque não é composta apenas por dados biológicos, mas por verdadeiras sínteses históricas construídas por coletivos sociais dos mais diversos.

Neste sentido, há duas perspectivas a serem consideradas no estudo da infância. Em primeiro lugar, a infância não deve ser tomada como objeto das ciências sociais, mas como elemento que oportuniza a compreensão da constituição das identidades sociais. Em segundo lugar, o estudo da infância implica, necessariamente, a interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre os campos de conhecimento, já que se está lidando com a infância enquanto categoria social do tipo geracional, e com as crianças enquanto membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas de que participam, tais como a família, a escola, o espaço comunitário etc.

Em face disto, qualquer trabalho que se proponha a discorrer sobre a infância tem diante de si um imenso desafio, seja porque não pode perder de vista o diálogo com a produção de outros campos do conhecimento, seja porque não pode sobrepor seu discurso ao discurso infantil, sob pena de recriar modernamente

a origem do vocábulo usado outrora para nomear a criança: o *infans*, isto é, “aquele que não fala”.

O fato é que a infância, mesmo antes de existir sob o abrigo de um vocábulo, existia na vida social. Sobre ela, pendiam conceitos, ideias, pensamentos, discursos institucionais... Isto leva a crer que o conteúdo da infância foi sendo forjado em espaços e tempos distintos, com peculiaridades afetas a cada qual.

No decurso dos tempos antigos, medievais e modernos, interessa, sobretudo, destacar a concepção da infância a partir do ideário iluminista moderno, pois ali serão encontradas as origens do tratamento atualmente destinado a crianças no contexto do Ocidente mundial.

No iluminismo,

[...] a infância deixa de ser apenas uma etapa da vida para representar, de um modo mais geral e paradigmático, uma possibilidade evolutiva do ser humano. Trata-se de uma possibilidade a ser superada na medida em que é necessário abandonar a infância para alcançar o bem-estar que a razão e a ciência prometem [...] (KOHAN *in* SARMENTO, 2008, p. 46).

Na idade moderna, a infância avulta como etapa da vida e, assim, adquire sentido em função de sua projeção num tempo contínuo, na medida em que as crianças não teriam um “ser definido”. Em virtude disto, a intervenção educacional assume um papel preponderante, de cunho ético-político, desempenhada “para o bem” das crianças, de modo a lhes assegurar um futuro promissor na condição adulta. É assim que a infância aparece como o material sobre que reformas éticas e sonhos políticos se realizarão mediante o recurso à educação.

Importa destacar que

Pouca gente sabe que o mundo europeu foi o primeiro a estabelecer rígidos limites entre as atividades de adultos e crianças. Em grande parte, as várias ciências criadas ou então aprimoradas no século XIX, tais como a pedagogia, psicologia e pediatria, ao transformarem a “infância” em um período de vida especialmente frágil, colaboraram para essa mudança de atitude (VENANCIO *in* DEL PRIORE, 2004, p. 193).

Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), a partir da idade média, na Europa ocidental, as “idades da vida” tornaram-se um dos temas mais freqüentes da iconografia profana<sup>2</sup>, o que veio a se consolidar especialmente

---

<sup>2</sup> “As características do passado, a maneira de viver e vestir, o comportamento e mesmo a aparência física das pessoas podem ser traduzidas pelas pinturas, desenhos, gravuras e mesmo esculturas de



do século XIV ao XVIII. Naquela época, as idades correspondiam a um sentimento popular e comum da vida, vez que não se referiam apenas às etapas biológicas por que passava o ser humano, mas, especialmente, às funções sociais assumidas por cada um. É assim que, ao analisar a iconografia, seja nos capitéis do palácio francês de Doges, seja em afrescos dos italianos Eremitani de Pádua, Ariès anota como eram retratadas as fases da vida do homem:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 1981, p. 09).

Mais adiante, Ariès conclui que tal referência às idades da vida

[...] alimentava a idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções, e a modas no vestir. A periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade (ARIÈS, 1981, p. 10).

Note-se que no discurso apresentado inexistia uma referência direta à adolescência, pelo que a criança, tão logo já apresentasse condições físicas, era inserida no convívio adulto, na condição de um “jovem homem”. Assim, até meados do século XVIII, costumava-se confundir a adolescência com a infância, tanto que apenas se utilizava a denominação “crianças” para aqueles que ainda não haviam atingido a idade adulta. Foi no século XVII que a burguesia começou a apresentar o novo hábito de restringir a palavra infância ao seu sentido moderno, limitando-a, com base nos fenômenos biológicos, até o advento da puberdade. Daí em diante, as diferenças entre a infância e a adolescência passaram a ser mais bem elaboradas pela sociedade.

A impressão é de que

[...] a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX

(ARIÈS, 1981, p. 16).

Sob o ponto de vista histórico, Philippe Ariès esboça duas teses principais em sua pesquisa sobre a criança, a juventude e a família, ambientada na Europa ocidental da idade média no clássico livro “História social da criança e da família”.

A primeira tese refere-se genericamente à sociedade medieval, em que a infância era assimilada ao período mais frágil e desimportante da vida. Tão logo a criança crescesse um pouco, já era misturada ao mundo dos adultos e vista como um “jovem homem”, sem passar pelas etapas da juventude. Veja-se que

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança e do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 1981, p. ix).

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e insignificante, até porque a mortalidade infantil era altíssima na época. Dessa forma, a morte não era vista como uma tragédia, mas sim como uma mera fatalidade, já que o nascimento de outras crianças poderia suprir as que se foram e que, certamente, não fariam falta. Esse sentimento em relação ao nascimento e à morte perpassou o ideário de famílias de diferentes procedências sociais, pois a ausência de vacinação regular, o conhecimento limitado sobre doenças e as condições de higiene deficitárias não eram problemas apenas das classes sociais mais baixas.

Uma vez que tivesse sobrevivido, dedicava-se à criança um sentimento superficial nos primeiros anos de vida, que Ariès denominou de “paparicação”, quando, então, a criança era vista como uma “coisinha engraçadinha”, praticamente um “animalzinho” divertido. Assim, apesar da “paparicação” que lhe era reservada no início da vida, a criança não conseguia sair de uma espécie de anonimato social. Era comum, inclusive, que passasse a viver em outra casa, que não a de sua família, a fim de que pudesse logo crescer e integrar, de fato, a vida adulta. Essa configuração da família não possuía necessariamente uma função afetiva, ainda que essa afeição pudesse ser notável

em algumas delas. O que importa sublinhar é que o sentimento de família entre os cônjuges, entre os pais e os filhos e entre os filhos não era necessário propriamente à existência da família. Aliás,

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas portanto fora da família, num “meio” muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação podia se manifestar mais livremente. As famílias conjugais se diluíam nesse meio (ARIÈS, 1981, p. x).

Logo, ao passo que a primeira tese de Ariès pretende interpretar a velha sociedade tradicional, a segunda busca mostrar o novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais que vieram a se configurar no decurso histórico, em especial a partir do fim do século XVII. O primeiro argumento é de que a escola, ao substituir a aprendizagem típica do medievo, enquanto meio de educação, oportunizou que a criança deixasse de ser misturada aos adultos e de passar pelo aprendizado direto que provinha deste contato. Inicia-se assim um longo processo de enclausuramento das crianças, denominado de escolarização. O segundo argumento é de que a família teria passado a desenvolver um sentimento típico de “afeição necessária” entre seus integrantes, sobretudo expressa pela importância que se começou a dar à educação da prole.

Neste cenário,

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. Portanto, não surpreende que essa revolução escolar e sentimental tenha sido seguida, com o passar do tempo, de um malthusianismo demográfico, de uma redução voluntária da natalidade, observável no século XVIII (ARIÈS, 1981, p. xi).

Já no século XIX, essas modificações vão culminar na polarização da vida social no entorno da família e da profissão, com o desaparecimento da antiga sociabilidade proveniente da rua, da praça, da convivência coletiva, e com a nova organização do espaço privado familiar, destinado a manter a intimidade de seus membros e colocar-lhes “a salvo” de estranhos.

Enfim, dessa retomada dos fatos históricos, vislumbra-se que a infância, portanto, é, antes de tudo, um fenômeno social, histórico e cultural, o que não a descaracteriza como fenômeno natural. Aliás, na condição de fenômeno, a

infância é

[...] ao mesmo tempo biológico e social, híbrido de natureza e cultura, pois o processo de maturação do corpo biológico que é uma criança implica que ela se aproprie das normas sociais e culturais e as aplique ao controle do funcionamento de seu corpo, disciplinando-as segundo as exigências de seu grupo sociocultural (BELLONI, 2009, p. 122/123).

Considerado isto, é inegável que a sociedade constrói sua auto-imagem também a partir daquilo que concebe como a imagem da infância. Em torno dela, edifica uma série de imaginários (não raro, desconstruídos), forjados pelas suas instituições: família, escola, ciência, agências governamentais e não-governamentais, religião etc. Assim, é desta complexa combinação de contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que emergem tantas infâncias.

A infância na modernidade capitalista foi delineada a partir da divisão de trabalho, apartando-se da figura do adulto, e conferindo-lhe práticas materiais diversas e a organização de instituições sociais especializadas (escolas, creches, pediatria etc.). A partir daí, o discurso acerca das crianças tendia a excluí-las das situações de trabalho e a incluí-las num processo de escolarização compulsória.

Sobre a “descoberta da infância”, expressão cunhada por Ariès, é interessante notar que, na sociedade medieval, o sentimento de infância ainda parecia incipiente. Isso não quer dizer que não houvesse afeição pelas crianças: na realidade, embora não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, as crianças ainda não mereciam uma atenção especial no sentido de se ter consciência da particularidade infantil em relação ao mundo adulto – pelo menos, não nos moldes modernos. Por isso, tão logo tivesse condições de viver sem a dependência direta da mãe ou da ama, a criança incursionava no meio adulto e dele não se distanciava mais.

Após o século XII, começam a aparecer na arte medieval as primeiras representações da infância, que, até então, não era retratada justamente por não possuir uma importância considerável na sociedade de modo que fosse indispensável manter registros acerca de sua existência.

Os registros de crianças até fins do século XIII eram comumente caracterizados por retratarem-nas como “pequenos” homens, ou seja, como homens de tamanho reduzidos. Aos poucos, esta situação começa a mudar. Aparece, assim,

a arte que aproxima as crianças do sentimento moderno que hoje se tem a respeito delas: surgem anjos de aparência juvenil, crianças pequeninas nuas, a infância sagrada caracterizada pelo “menino” Jesus e pela Nossa Senhora “menina” etc. Mas, nesse início, as cenas não eram concentradas exclusivamente na descrição da infância, apesar de que, muitas vezes, as crianças eram protagonistas principais ou secundárias das obras de arte.

Para Ariès,

Isso nos sugere duas idéias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a idéia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco [...], e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas idéias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra idéia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância (ARIÈS, 1981, p. 21).

Segundo Ariès, a descoberta da infância, iniciada no século XIII, evoluiu nos séculos XV e XVI, seja na história da arte, seja na iconografia. Contudo, foi a partir do fim do século XVI e especialmente durante o século XVII que os sinais de seu desenvolvimento avultaram em número e em significação. A evolução desta importância das crianças na arte indica, para o historiador, a formação de uma nova sensibilidade em relação a esses seres “frágeis” que tantas vezes passaram despercebidos no cotidiano:

[...] foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (ARIÈS, 1981, p. 25).

É também particularmente interessante notar a evolução por que passaram os trajes das crianças. Se até o século XIII despontava uma indiferença quanto ao vestuário, vez que tão logo a criança deixasse os cueiros, era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição social; no século XVII, a criança já não era mais trajada como os adultos, pois passou a ter um traje reservado apenas à sua idade. Essa situação também denotaria a formação do sentimento da infância:

*O primeiro traje das crianças foi o traje usado por todos cerca de um século*

*antes, e que num determinado momento elas passavam a ser as únicas a envergar. Evidentemente, não se podia inventar do nada uma roupa para as crianças. Mas sentia-se a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje. Escolheu-se para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava. A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 38).*

É certo que os trajes destinados às diferentes idades obedeciam outra diferenciação já vigente no contexto social, que se dava em função da condição social de cada um. Assim, é possível visualizar uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe. Nestes moldes, além de existir um vestuário especial de acordo com a posição ocupada na hierarquia social, costumou-se reservar trajes particulares também em função da idade de cada pessoa.

Num primeiro momento, este cenário está a indicar o surgimento de um novo sentimento da infância, “[...] em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que podíamos chamar de ‘paparicação’” (ARIÈS, 1981, p. 100), especialmente reservado às pequenas crianças, no meio familiar. A “paparicação” era, então, um sentimento difundido e popular, dedicado às primeiras idades e guardava relação com uma ideia de infância curta. Num segundo instante, ao contrário, partiu da sociedade um movimento de preocupação com a disciplina e a racionalidade dos costumes, pelo que se fazia necessário educar as crianças para se tornarem “pessoas honradas e probas e homens racionais” (ARIÈS, 1981, p. 104). Esse segundo sentimento expressa a tomada de consciência da inocência e da “fraqueza” da infância, vez que os adultos deveriam preservar aquela e contribuir para a superação gradativa desta. Nestes termos, o apego às particularidades da infância se deslocou da brincadeira e da distração para o interesse psicológico e a preocupação moral com o seu desenvolvimento, notadamente no século XVII. Com a chegada do século XVIII, esses dois sentimentos perpassam a estrutura familiar e se somam a um novo elemento, que era a preocupação com a higiene e a saúde física.

É assim que

Tudo que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua

simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p. 105).

A partir do século XV, é inegável que a família, enquanto realidade social, começa a passar por uma profunda e lenta mudança, sobretudo influenciada pela extensão da frequência escolar dos jovens. A regra medieval da educação de crianças por meio da aprendizagem propiciada pelos adultos, na convivência cotidiana, e a do costume de transferi-las para a casa de outras pessoas que as pudessem educar passam a, cada vez mais, ceder espaço para a escola, que deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar uma instituição responsável pela iniciação social das crianças<sup>3</sup>. Nesse movimento, surgiu uma necessidade nova de rigor moral por parte dos educadores, que, então, zelaram pelo distanciamento de crianças e adultos, a fim de preservar a inocência daquelas. Também, surgiu uma preocupação por parte dos pais de vigiar seus filhos e mantê-los perto, não os abandonando mais aos cuidados de outra família. Tornou-se regra o hábito de educar as crianças nas escolas, o que demonstrava o interesse dos pais pelo desenvolvimento equilibrado de sua prole. Com efeito, a proliferação das escolas “[...] correspondia ao mesmo tempo a essa necessidade de educação teórica, que substituía as antigas formas práticas de aprendizagem, e ao desejo dos pais de não afastar muito as crianças, de mantê-las perto o mais tempo possível” (ARIÈS, 1981, p. 160).

É certo que a escolarização, entretanto, não foi imediatamente generalizada, pois uma parcela considerável da população infantil continuou a ser educada por meio das práticas de aprendizagem, em especial, as meninas, que, à exceção de algumas poucas que iriam para conventos, eram educadas em casa ou na casa de outras pessoas. Apenas no fim do século XVIII a escolarização foi-lhes estendida. A par disso, no caso dos meninos, a escolarização, primeiramente, atingiu a camada média da hierarquia social, visto que a nobreza e os artesãos ainda permaneceram vinculados à antiga aprendizagem por um bom tempo.

---

<sup>3</sup> Veja-se que “[...] o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional – expressão bastante anacrônica, aliás – acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Com o decurso do tempo, ante a passagem gradativa do sistema de aprendizagem para o escolar, as famílias passaram a se concentrar em torno de suas crianças e os sentimentos de infância, de família e de escolaridade se aproximaram, independentemente da classe social e do sexo das crianças.

Na realidade, o próprio sentimento de infância é uma expressão particular de um sentimento mais amplo, que é o sentimento de família. A noção inaugurada nos séculos XIV e XV é de que a família moderna representa a célula social, base dos Estados. Além disso, a família referida a partir deste momento como um valor é aquela que congrega pais e filhos – que se pode, inclusive, denominar de família conjugal –, sob um intenso sentido de afetividade. Até então, a família cumpria a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, ou seja, a relação entre os membros da família não era permeada por um sentimento de afeição. Com o passar do tempo, a família assumiu uma feição moral e espiritual e “O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família” (ARIÈS, 1981, p. 196).

O aprimoramento do sentimento de família com o passar das épocas seguiu os progressos da vida privada, da intimidade doméstica, que não eram característicos do medievo, quando a sociabilidade era intensa nas casas, abertas às atividades da comunidade e ao fluxo incessante de pessoas. Já no século XVIII, a família começou a se distanciar da sociedade em prol da dedicação à vida particular, marcada pela intimidade, pela discrição e pelo isolamento.

De certa forma, a família moderna não apenas retirou as crianças da vida comum, mas também grande parte do tempo dos adultos, o que revela a necessidade crescente tanto de intimidade – para que os cuidados com seus integrantes fossem mais efetivos –, quanto de identidade – para que o núcleo familiar, de fato, se distinguisse da sociabilidade externa. Afinal de contas, “As famílias e as classes reuniam indivíduos que se aproximavam por sua semelhança moral e pela identidade de seu gênero de vida” (ARIÈS, 1981, p. 196).

O sentimento de classe, a partir do século XVIII, também influenciou sobremaneira a família, pois acirrou os contrastes sociais originários das posições político-econômicas ocupadas pelas pessoas desde seu nascimento. Assim, as



desigualdades que permeavam as condições de vida material do povo e da burguesia também viriam a separar ainda mais suas famílias e as respectivas identidades. Neste sentido,

O sentimento de 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 (ARIÈS, 1981, p. 196).

É nesse contexto de progressiva extensão da educação aos jovens que Ariès descreve as transformações ocorridas nos papéis da família de outras instituições (como a escola) na socialização da infância. Daí se falar da exclusão de crianças do mercado de trabalho e de seu confinamento em instituições especializadas. Ainda, firmou-se a ideia universal da infância pelo viés capitalista ocidental a partir da compreensão de que família e escola seriam responsáveis pelas crianças e por sua educação, distanciando-as do mercado de trabalho e, mais tarde, das questões “adultas” (como, por exemplo, as relacionadas ao sexo e à violência)<sup>4</sup>.

De fato, as teses de Ariès representam uma contribuição significativa para a compreensão da condição histórica da criança ao longo dos tempos. Mas, é difícil acreditar que um período de indiferenciação com relação à criança teria sido sucedido por outro em que o interesse teria emergido com o advento do “progresso”. Na verdade, uma interpretação histórica mais razoável sugere que a indiferença e o interesse pela figura da criança não sejam a marca propriamente de um período da história. Ambas as atitudes, quer parecer, coexistiram desde sempre numa mesma sociedade, com a ressalva de que, em determinados momentos, por motivos culturais, um comportamento pode prevalecer em detrimento do outro.

Essa crítica guarda relação ainda com outra questão: a de que a formulação de um modelo evolutivo da infância, linear e ascendente, tal como o descrito por Ariès, apresenta suas fragilidades. Há uma complexidade subjacente ao tema que é ignorada por Ariès. Inexiste um tempo unitário na história, de modo que uma visão evolutiva e linear merece questionamentos, pois olvida que, num mesmo período histórico, subsistem práticas diferenciadas, bem como representações

---

<sup>4</sup> Aqui se vê uma representação projetada para a sociedade que, no entanto, não leva em conta a situação real de cada criança e de sua respectiva família, além de excluir, via de regra, o valor da opinião dos jovens da esfera de decisão, pois seriam “novos demais” para defenderem seus próprios interesses.

antagônicas sobre “ser” criança.

Por isso, a discussão em torno da ausência ou da presença do sentimento de infância em um ou outro período histórico deve ser minimizada. O que verdadeiramente interessa é compreender a existência de diferentes concepções sobre a infância em tempos e lugares diversos.

Apesar da cronologia de Ariès apresentar lacunas históricas, é fato que o advento da modernidade – longe se ser apreendida num conceito evolutivo, contínuo e linear – propiciou inúmeras transformações nos lugares sociais, nos saberes e nas práticas de cuidado para a infância.

Neste sentido, sobleva evidentemente a construção de lugares sociais distintos para adultos e para crianças. Por isso, a necessidade de se resgatar Ariès, que atentou para a circunstância de que a infância na modernidade é concebida como a produção histórica da criança “civilizada”, a qual passou a ser geograficamente situada na escola, espaço privilegiado de formação do indivíduo “civilizado”. É claro que, de uma “pedagogização da infância”, restrita às camadas dominantes, passa-se a um momento de escolarização, nos séculos XIX e XX, quando as aprendizagens de civilidades puderam atingir todas as camadas sociais – de modos muito distintos é verdade, mas com o significado de que a relação criança-escola teria sido universalizada.

Aliás, a separação funcional existente entre o contexto de vida das crianças e o contexto de vida dos adultos é estrutural na sociedade industrial moderna. A presença dos adultos nos espaços sociais é determinada pelo sistema de produção, ao passo que a escola assume o papel fundamental de reunir as crianças. Neste passo,

Embora a organização do trabalho tenha sofrido profundas alterações nas últimas décadas, não houve substancial alteração quanto à idéia de que “lugar de criança é na escola” – de fato a presença na escola tem se ampliado na maioria dos países, e continua sendo objeto de políticas públicas para sua ampliação. A modificação da organização do trabalho assim como a modificação das propostas pedagógicas não alterou esse dado da separação funcional (e podemos afirmar progressiva e desdobrada) dos espaços de vida de adultos, jovens e crianças, característica esta que marca o modo de vida urbano (GOMES *in* SARMENTO, 2008, p. 87).

A par dessa constatação, de acordo com a realidade histórica do Brasil, mais algumas circunstâncias diferenciadas em relação à tese de Ariès ainda

precisam ser levadas em conta.

Em primeiro lugar, não só a escolarização como também o advento dos cuidados que cercam a vida privada foram tardios no país:

Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiado inicialmente no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos à esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário (DEL PRIORE, 2004, p. 10).

Em segundo lugar, nota-se especificamente a lentidão da evolução da noção de intimidade na vida privada dos brasileiros:

Os lares monoparentais, a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica – exemplificada nos espaços onde se misturavam indistintamente crianças e adultos de todas as condições –, a presença de escravos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços no século XIX e de favelas no XX, são fatores que alteravam a noção que se pudesse ter no Brasil, até bem recentemente, de privacidade, tal como ela foi concebida pela Europa, urbana, burguesa e iluminista (DEL PRIORE, 2004, p. 11).

É preciso considerar que a noção histórica da infância foi esboçada no Brasil em meio a uma sociedade marcada pelo escravismo, pela desigual distribuição de riquezas e pela dificuldade de acesso à educação. Mesmo com a abolição da escravatura, crianças habituadas às senzalas, continuaram a ser exploradas no trabalho. Inúmeras foram as famílias que não tinham condições de sair do estado de miserabilidade, como também muitos foram os jovens a quem a educação nunca atingiu ou atingiu de modo precário. O período histórico da República também prosseguiu afastando as crianças da escola e direcionando-as ao trabalho na lavoura, que contou com a presença maciça de imigrantes. Mais tarde, com o crescimento urbano de cidades como São Paulo, muitos jovens foram ainda mais marginalizados pela ação de fatores econômicos combinada com a ausência de políticas públicas adequadas.

Por isso, sobretudo pela pobreza e pela falta de escolarização, as teses europeias tornam-se, em certa medida, inadequadas para a realidade brasileira.

De outro lado, também é preciso lembrar que a história das crianças

não se distingue, de fato, daquela dos adultos. O universo adulto produziu inúmeros discursos que propiciaram o enquadramento dos jovens em espaços determinados, além do estabelecimento de princípios para nortear seu crescimento e sua educação. No Brasil, também era a rotina do mundo adulto que disciplinava o cotidiano infantojuvenil:

[...] foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos. Instituições, como as escolas, a Igreja, os asilos e as posteriores Febens e Funabens, a legislação ou o próprio sistema econômico, fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em gente grande (DEL PRIORE, 2004, p. 08).

Além disso, foram os adultos que escreveram a história acerca da existência das crianças. Assim, embora tantas vezes não tenham sido referenciadas nos registros, sua presença é inegável, mesmo que perceptível por fragmentos históricos esparsos. Com efeito,

[...] a falta de maiores referências não significa, entretanto, que a criança tenha sido desvalorizada em si. Há nas entrelinhas, uma ou outra maneira de mostrar que lhe davam valor, era a continuação da família, gozava do afeto dos seus, participava dos acontecimentos e das festas, enfim, tinha presença na vida do momento (SCARANO *in* DEL PRIORE, 2004, p. 109/110).

Por isso também, é importante notar como foram criados estereótipos sobre a condição infantojuvenil, assimilando-a a uma promessa de virtudes nos mais variados discursos forjados para a construção da criança idealizada. Daí a necessidade de se perceber

A história da criança simplesmente criança, suas formas de existência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes, não nos é contada diretamente por ela (DEL PRIORE, 2004, p. 14/15).

Se foi a voz dos adultos que registrou ou calou sobre a existência das crianças, também foi ela quem as acorrentou a pesadas idealizações, totalmente dissociadas da realidade brasileira, fortemente marcada pela desigualdade social: ao passo que surgiu a noção da criança “ideal”, pura, dócil e saudável; as demais crianças, “não ideais”, defrontaram-se com a exclusão social e seus inúmeros estigmas.

É interessante notar que

As crianças concretas não foram nem são sujeitos da gestão de seus lugares, de suas imagens e de suas verdades. São um produto de processos de administração simbólica idealizado de fora. Com esta visão da infância foram construídas verdades históricas e imaginários sociais sobre ela. Foram construídos saberes, instituições, didáticas, pedagogias, pedagogos e estratégias de gestão da infância (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 125).

Contudo, sob uma forma ou outra, a sociedade brasileira, com o decurso dos anos, começou a sentir que sua postura diante das crianças precisava ser revista, em especial, no que tange à responsabilidade pelo seu desenvolvimento. De qualquer modo, tornava-se imperativo não perder de vista que, em meio a múltiplos termos e significados, emergiram preceitos norteadores das representações simbólicas e dos cuidados destinados à infância.

Face a esta trama de significados, é imprescindível que se analisem os valores correntes da sociedade contemporânea ocidental, que, de forma incontestável, afetam a percepção da infância.

### **2.1.2 Modernidade da infância**

“Ser adulto é ser cego” (Rubem Alves)

Com base numa perspectiva sociológica, sabe-se que, a partir da interação social dos indivíduos, é possível extrair a orientação de suas condutas. Cada ator social ao entabular inúmeros relacionamentos vive simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados. Daí a pluralidade da orientação de suas ações.

Assim, por estarem os indivíduos presentes em sociedades dinâmicas e complexas, onde a pluralidade de relacionamentos é infindável e igualmente complexa, eles transitam por cenários muito diferenciados, cada qual com significações próprias, neles construídas mediante as interações sociais. Assim, são constituídas as bases para a formação das identidades pessoais.

No que tange ao aspecto etário, mesmo os indivíduos que se

encontram no início de seu processo de formação biopsicossocial, iniciam a construção de suas identidades pessoais com base nas interações sociais, pois, à luz do exposto, a criança é ator de seu próprio processo de socialização.

Mas, para se entender como é concebida a formação desses indivíduos é também importante que se indague qual o ideal de “eu” eleito pela sociedade contemporânea, especificamente a ocidental. Por certo, esse ideal de indivíduo, que se pretende fundar como parâmetro nas mais diversas relações humanas, é delineada particularmente pelos adultos, em suas condutas, dentro do próprio processo de socialização, o que, sem dúvidas, resvalará no tipo de formação reservada às crianças.

Interessante mencionar, neste aspecto, a análise de Zygmunt Bauman (1925-), em “A vida Líquida” (2005), que entende ser a vida, na atualidade, destinada ao consumo. Desta maneira, descreve que não há verdadeiros atores sociais, mas consumidores e objetos de consumo a povoar a realidade. De fato, segundo ele, “Ser um indivíduo significa, pois, construir uma identidade pessoal, e isso na sociedade de consumo custa caro, em dinheiro e em esforço pessoal [...]” (BELLONI, 2009, p. 37). O imaginário social impõe ao indivíduo que seja livre para um fim específico: consumir. No entanto, essa liberdade se mostra falaciosa porque quanto maior o número de opções para o consumo, maior a angústia dos seres humanos em existirem. Assim, o ideal de ser humano é, em verdade, um consumidor “livre” de escolher, já que possuir o poder de escolher é uma fonte inesgotável de angústia.

Bauman, em certa medida, lembra a perspectiva de Michel Foucault<sup>5</sup> ao considerar a existência de um verdadeiro império da “biopolítica”, tradução da existência de um poder (“biopoder”) sobre a vida, em especial, desde o século XVII, no ocidente. Essa noção do indivíduo como um “corpo regulado socialmente”, abarca tanto o adestramento do corpo e da mente para o trabalho, quanto o controle

---

<sup>5</sup> Michel Foucault (1926-1984) foi filósofo, historiador e crítico social. Sua obra é considerada uma das mais influentes nas ciências sociais e humanas a partir da última metade do século XX. As temáticas abordadas, regra geral, não se filiam exclusivamente a apenas uma matéria. Sua pesquisa, em síntese, versou: sobre a formação e a transformação do saber e dos conhecimentos e sua relação com o poder e com a construção da verdade; sobre os sistemas de poder invisíveis nas sociedades modernas; sobre a construção de diferentes tipos de subjetividades; dentre outros assuntos. Desta forma, a obra de Foucault insiste nas categorias de verdade, saber, poder e subjetividade. O livro de Foucault que mais concentra sua análise acerca da educação e da escola é “Vigiar e punir” (1975).

regulador da mecânica da vida e de seus correlatos processos biológicos.

Como conseqüência deste cenário, sobrepõe o fato de que a biopolítica, cada vez mais e melhor, regula os fluxos dinâmicos da vida e subjuga os indivíduos no século XXI. Outra não poderia ser a conclusão deste processo moderno senão aquela que entende a lógica do consumo exacerbado na atualidade como conseqüência do desenvolvimento do individualismo no mundo ocidental capitalista, conforme discorre Bauman. Neste século, como nunca antes, a função da biopolítica tem se concentrado em controlar, além dos corpos, as mentes dos indivíduos mediante os recursos tecnológicos.

Parece salutar, neste sentido, fundar-se uma releitura da teoria social de Karl Marx (1818-1883) para a contemporaneidade a partir de Bauman, pois a compreensão do individualismo crescente dos dias de hoje foi bem delineada em seus estudos.

Marx e Bauman comungam em suas teses quando apontam que grandes grupos de pessoas são “excluídos” do ponto de vista social, quando se tornam inúteis para a produção, dado o avanço tecnológico em curso, e também para o consumo, por lhes faltar dinheiro para exercer o direito de comprar. Desta forma, é absolutamente claro que nem todos têm a mesma capacidade para agir de modo autônomo e (se) transformar (n)o mundo. Como podem aqueles que vivem em situações precárias agirem sobre si mesmos e construir suas identidades de modo a fugir da idealização do eu consumidor? Como ter indivíduos livres no sentido liberal clássico?

Nota-se que, na atualidade, é praxe entender que toda a responsabilidade pela existência recai sobre o sujeito como se fosse sinônimo do exercício de sua autonomia. Assim, tudo que acontece na vida é encarado como responsabilidade pessoal: e esta é uma nova forma de existir que ainda mais denota o caráter individualista da vida em sociedade nos tempos modernos, em que a “obrigação” de ser livre entrava o desenvolvimento da autonomia e da liberdade.

Por isso, não é de se estranhar o fardo que crianças carregam: desde cedo, devem lidar com concepções idealizadas sobre a sua condição de existência, além de estarem vulneráveis à idealização do eu consumidor. Dessa forma, a realidade da vida adulta contrasta com o retrato da infância a partir de

referenciais de pureza, inocência e beleza natural.

Neste passo, ocorre uma verdadeira mistificação em torno da infância, de modo a retratá-la como promessa do projeto emancipador da modernidade ao passo que a aprisiona dentro de conceitos estáticos referentes às condições materiais da existência humana.

É de se destacar que

O processo de autonomização crescente da criança e sua importância central na vida social hoje se explicam em grande parte por esse processo de individualização que caracteriza nossas sociedades. Por trás da criança, como centro das atenções das famílias, dos especialistas e dos publicitários, está a ideologia liberal, mais forte do que nunca. Essa concepção substancialista do indivíduo, que se forma já na infância e é perene durante toda a vida, está presente, com efeito, na filosofia liberal desde os seus primórdios. [...]. Essa concepção substancialista considera o indivíduo como se ele estivesse dado de uma vez por todas, em todos os tempos e sociedades, como se suas formas de existência não dependessem das condições históricas e sociais (BELLONI, 2009, p. 39).

Particularmente, a construção da identidade pessoal tem se centrado na exaltação do ego de uma tal forma que a liberdade passa a ser questionada na medida em que o indivíduo é tão “obrigado” a ser autêntico, que ele sequer consegue apenas ser ele mesmo. Ou seja, mais do que nunca, o ego tem confrontado a liberdade de se ser o que já se é.

A ideologia burguesa, relida para o modo de produção capitalista em cada uma de suas fases históricas, diviniza a realização da liberdade individual por si só. Ora, na esfera de produção, faz todo o sentido a presença de indivíduos emancipados que concorrem entre si. No entanto, a esquerda histórica, especialmente com fundamento em Marx, questiona esse paradigma ao lançar a tese de que o indivíduo só consegue efetivamente vivenciar sua individualidade/autonomia/emancipação se os seus interesses privados se submeterem ao interesse da coletividade.

O mito da emancipação do indivíduo não apenas é considerado o pilar da democracia moderna, mas também da filosofia vigente nos sistemas escolares – e esta situação interessa sobremaneira para se entender de que forma atua a lógica utópica e iluminista escolar quando agrega crianças em salas de aula<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ao se analisar o universo da socialização infantojuvenil, em geral, família, classe social, bairro e religião são fatores de diferenciação dos jovens. Já escola e mídia funcionam como fatores de



Se a emancipação focaliza o processo de individualização em si, então também serve para legitimar sistemas escolares desiguais, pois, verdadeiramente, não existem possibilidades e oportunidades iguais para que todos os jovens desenvolvam suas capacidades e construam suas identidades pessoais na sociedade capitalista excludente de hoje em dia.

Todo indivíduo, na realidade, participa da vida social sob duas condições: a da produção e a da reprodução, isto é, ao mesmo tempo em que participa da criação da vida social, segundo o seu peculiar jeito de ser, também reproduz comportamentos e pensamentos já vigentes, que se perpetuam ao longo dos tempos nas relações sociais. Assim ocorre com a criança, pois, ao interagir com os elementos que formam seu universo de socialização, também atua na construção desse universo.

Logo, o indivíduo é sempre conformidade-formação – seja porque tem a necessidade de obter o reconhecimento do grupo, seja porque passará pela introjeção de papéis sociais conforme seu pertencimento a determinada classe social – e criatividade-transformação – a cada vez que expressa as particularidades do seu modo de ser.

A partir de uma concepção interativa de socialização, pode-se dizer que a criança é ativa neste processo, pois, quando o ambiente impõe a sua realidade, a criança nele passa a atuar e criar representações quando de suas interações sociais. A socialização, por ser um processo de interação mediatizado principalmente (mas não exclusivamente) pela linguagem, apresenta, essencialmente, uma dimensão de tempo histórico no processo de reprodução das estruturas sociais. A linguagem, por consequência, é articuladora das relações sociais e dos processos intelectuais e sociointerativos.

No tocante ao desenvolvimento das sociedades contemporâneas, nota-se que a vida é pautada por uma realidade em que impera a mentalidade hedonista/narcísica das identidades pessoais, o que é uma amostra clara do individualismo reinante. Essa caracterização serve para que se compreendam os

---

unificação, visto que permeadas pela noção de formação de um consenso social, em razão do qual se propagam valores e normas hegemônicas que se pretendem aplicáveis a toda a sociedade. Há que se destacar que escola e família, nas sociedades contemporâneas tecnificadas e globalizadas, encontram dificuldades para interagir com os valores/representações firmados pelas mídias e pelos modos de socialização entre os pares (turmas, gangues etc.).

valores e as representações apropriados e reinterpretados por em suas diversas relações, pois como dito, a criança, por ser sujeito ativo de seu processo de socialização, também irá reproduzir padrões vigentes na sociedade.

Deste modo, em certa medida, as estruturas sociais têm uma influência considerável na determinação das ações individuais, já que os indivíduos constroem seu universo de socialização a partir de categorias já existentes no mundo. Daí se dizer que as estruturas de dominação fazem-nos, de princípio, já interiorizar uma violência simbólica, pois tomam por naturais – ainda que inconscientemente – certas posições já definidas sem o concurso de sua autonomia.

Em face de tal realidade, para que o indivíduo possa ser sujeito da criação e não apenas da reprodução social, precisa buscar espaços nos sistemas estabelecidos para protagonizar intervenções emancipatórias. O indivíduo não deve estar no centro das preocupações (da indústria, da publicidade, do poder político) como objeto, mas como sujeito de sua história. É nesta medida que se deve também referenciar o desenvolvimento de crianças, pois, na maior parte das vezes, aparecem como objetos do consumo, da biopolítica, da biotecnologia e não como atores sociais. Esta situação de assimilação dos jovens como consumidores é compatível com a sociedade contemporânea ocidental, em que a descrença nos valores liberais e democráticos aumenta ao passo em que a socialização das novas gerações, cada vez mais, resta confiada à ação técnica e científica dos *experts*, fornecedores de serviços para a infância.

Neste passo,

Os próprios direitos da criança e do adolescente fazem parte desse discurso dominante nas mídias (mas também nas escolas, nas famílias, na esfera pública em geral), pois o principal direito dos jovens é o de consumir livremente, é a liberdade de escolher numa variedade pletórica de mercadorias propostas (BELLONI, 2009, p. 65).

Em assim sendo, se a criança, ao ser sujeito de sua história, não apenas reproduzirá modelos sociais vigentes, de acordo com o ideário de “eu” dominante, como também terá espaço para a criação segundo seu peculiar modo de ser, cumpre indagar como se dá o processo de socialização que a envolve.

A socialização é processo de transmissão/interiorização da cultura, como também de constituição do ser social (da identidade pessoal), em contato com

os demais seres. Desta forma, a construção da identidade só ocorre na interação, ou seja, é preciso que o personagem que se constrói seja reconhecido socialmente.

A noção do ser humano como um “projeto” parece ser a mais adequada para a compreensão do processo de socialização que a criança irá protagonizar. Ao se fazer esta assimilação, percebe-se que

[...] embora ele disponha do “equipamento” cognitivo e afetivo necessário para tornar-se um ser social, é preciso ativar essas capacidades, desenvolvê-las e estruturá-las, para transformá-las em competências sociais efetivas. Nesse sentido, é preciso que a criança e o adolescente – as novas gerações que asseguram a reprodução da sociedade – interiorizem as disposições que os humanizam, tornando-se indivíduos sociais capazes de fazer parte integrante de grupos sociais (BELLONI, 2009, p. 67/68).

Em outros termos, é essencial que, desde cedo, a criança seja estimulada a desenvolver habilidades cognitivas e afetivas no sentido de sua própria humanização, que nada mais é do que a existência dentro de um agrupamento social. A interiorização das disposições que possibilitam a vida em grupo perpetua-se de modo contraditório, dinâmico e complexo a cada geração, de um modo particular a cada indivíduo. Inicia com a inserção na família, passa pela identificação de seu grupo social numa dada sociedade, até que, uma vez adulto, o sujeito representa em si mesmo as características deste grupo. Por isso a socialização é imprescindível, do ponto de vista formador e transformador, para que a criança se torne efetivamente humana (ou seja, o ambiente social interfere de fato na construção da identidade pessoal), daí se falar na infância como categoria social relevante. Assim, a socialização das novas gerações não se limita ao acúmulo de conhecimentos – porque obter informação não significa socialização –, pois é algo muito mais amplo, complexo e dinâmico, já que se trata muito mais da estruturação de conhecimentos do que de sua acumulação.

Existem, basicamente, dois momentos de socialização: a socialização primária, em que o indivíduo, na infância, torna-se membro da sociedade e constrói a noção do outro (aqui há a incorporação do capital cultural, ou seja, trata-se da transmissão da herança cultural de pais para filhos); e a socialização secundária, que compreende uma série de processos ininterruptos, pela qual os indivíduos, de todas as idades, em sociedades complexas, interiorizam papéis, normas e representações diversas, ao longo de toda a sua história.

### Sob o enfoque sociológico,

A socialização é um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é *construído* (segundo a visão de sociedade que se tem, pode-se dizer: formado, modelado, condicionado ou fabricado) pela sociedade global e local, processos durante os quais o indivíduo adquire (incorpora, integra, interioriza, apropria-se de) modos de pensar, fazer e de ser socialmente situados. Trata-se de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida, por meio de práticas e das experiências vividas, não se limitando, de modo algum, a um simples adestramento realizado pela família, pela escola e outras instituições especializadas. Embora o ser humano se socialize ao longo de toda sua existência, em socializações sucessivas, esses processos são especialmente importantes na infância e na adolescência. Esse processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança, sendo resultado da interação da criança com seu universo de socialização (BELLONI, 2009, p. 69).

Por assim dizer, a socialização é um processo de desenvolvimento de relações humanas, de interações sociais inerentes à condição humana de ser. Assim, crianças não apenas não sujeitos ativos deste processo, mas objeto da ação de várias instituições especializadas (família, escola, igreja, mídia etc.). A socialização enquanto categoria sociológica básica é definida tanto pela atuação da sociedade sobre as crianças, quanto pela atuação das crianças na apropriação da realidade.

Com efeito, a socialização na pequena infância deve ser concentrada na individualização da criança como forma de prepará-la para a vida em grupo. Logo, deve-se reconhecer e respeitar a individualidade de cada criança e não favorecer sua fusão com o grupo, de modo que a criança perca seus referenciais individuais.

Neste processo, a criança reputa, num primeiro momento, a família e a escola como sua referência de sociedade, seguida pelos demais universos de socialização (bairro, igreja, clube, espaço midiático etc.). Na socialização primária, a família é uma instância chave para a criança, pois ali é possível aprender a linguagem para representar o mundo, aprender a inibir/exteriorizar emoções e aprender a compreender as emoções dos outros. É claro que na medida em que muda a configuração familiar ao longo dos tempos, também o processo de socialização das crianças é afetado profundamente (por exemplo, as mudanças acarretadas pela entrada da mulher no mercado de trabalho, pelos novos arranjos

familiares, pelo impacto das mídias de massa etc.).

Mas o que importa destacar é que

O processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Esse processo de aprendizagem varia de acordo com os universos de socialização, forçosamente diferentes segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence, pelo grupo familiar (BELLONI, 2009, p. 70).

Para Belloni, as experiências vividas pela criança caracterizam-se, em especial, por quatro aspectos das relações entre as gerações que merecem destaque:

i) pela confusão entre a vida privada e a vida pública; ii) pela obnubilação das fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil; iii) por uma maior reflexividade; iv) e por um fosso tecnológico entre as gerações que subverte a relação tradicional entre o adulto que sabe e a criança que não sabe (BELLONI, 2009, p. 70).

Neste passo, se é certo que o ser humano se socializa ao longo de toda sua existência, os processos de convivência são especialmente relevantes na infância e na adolescência, quando tem início a construção da identidade pessoal. Daí porque Belloni entende não ser raro se confundir as esferas públicas e privadas, isto é, delimitar os espaços de influência ocupados pela família, pela escola etc.

Também confusa é a fronteira que separa crianças e adultos, de modo que, via de regra, estes servem sobremaneira como exemplo dos caracteres inerentes à herança cultural, por isso, fala-se em uma maior reflexividade. Em relação aos adultos, há sempre uma relação assimétrica, seja pela dependência (econômica, social, psicológica), seja pela exclusão na participação em situações que envolvam: trabalho, relações sexuais, política etc., ou seja, a rigor convencionou-se que crianças e adolescentes devem estar sob o legítimo controle dos adultos sob a ótica legal e moral.

Ainda, é patente que nas sociedades digitalizadas da atualidade, em que as crianças já são desde cedo submetidas a um intenso contato com as tecnologias da informação e da comunicação, os adultos sejam questionados enquanto “detentores do saber” no aspecto tecnológico, já que as novas gerações estão habituadas ao uso desses recursos.

Em resumo, nas sociedades atuais, as crianças formam um grupo que possui algumas características típicas. Por isso, nesta análise, merecem destaque as contribuições das diversas disciplinas que muito auxiliam na compreensão do estatuto infantojuvenil ocidental da modernidade. Nelas, a ideia corrente é que a infância deve ser vislumbrada a partir da categoria geracional na tentativa de se compreenderem os fenômenos sociais, isto é, quando a geração de um ser humano é tomada como variável explicativa de tais fenômenos, torna-se possível estabelecer relações entre esta categoria e as estruturais sociais e todas as relações que engendra. Neste passo, a infância pode ser considerada um valor em si, de modo a propiciar a compreensão dos processos de socialização da coletividade em que se insere.

Assim, uma consciência diferenciada sobre a infância começou a aparecer, motivada pelos estudos feitos pelo mundo de acordo com essa nova percepção sobre a condição infantojuvenil.

O movimento de estudos da criança (partindo da Europa ocidental) é parte também do processo cultural típico do século XIX de considerar a infância como um objetivo da nação, isto é, como um investimento para o futuro, de acordo com inspirações burguesas. A escolarização compulsória reforçou as crianças como “grupo social”, dando-lhes visibilidade. Assim, a partir da segunda metade do século XIX, às novas gerações passaram a ser reservados investimentos e políticas públicas, visto que seriam “o futuro da nação”. E, como tal, diversas disciplinas acolheram os estudos da infância, a fim de discorrer sobre os modos de cuidar e de educar os jovens.

Longo foi o percurso até emergir, nas ciências, a constatação de que a infância é uma produção histórica, que enseja imaginários e verdades dominantes em contextos determinados. Os estudos sobre a infância passaram, então, a desconstruir imagens e verdades da infância como um dado naturalizado, um tempo biológico ou uma etapa prefixada, igual para todos os indivíduos no início de suas vidas. Daí porque se conceber a infância relacionada a uma outra temporalidade que não a das “etapas da vida”. A infância, neste sentido, aparece muito mais como condição do que como fase, ou seja, é uma dimensão do ser humano, e não uma etapa de inacabamento pessoal: “Assim ela é colocada do lado da experiência, do

acontecimento, da ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação” (KOHAN *in* SARMENTO, 2008, p. 52). A partir dessas aproximações, deve-se perquirir quais desdobramentos seguem para a educação de crianças e adolescentes nos dias de hoje, sem esquecer de, antes, mencionar a contribuição dos inúmeros saberes disciplinares que têm se debruçado sobre essa realidade.

## **2.2 Interdisciplinaridade para a compreensão da infância**

### **2.2.1 Abordagens da Psicologia da Infância**

“De algum modo, as sociedades são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças” (Manuel Sarmiento)

Inicialmente, nas ciências humanas, prevalecia a noção da criança como ser em formação (a criança como o futuro adulto). Mais tarde, do século XIX para o XX, ganha fôlego uma perspectiva mais psicológica acerca do desenvolvimento intelectual da criança, fato que deu ensejo à importância assumida pela Psicologia do desenvolvimento, cuja contribuição

[...] é central na construção de uma “sociologia histórica” da infância, pois ajuda a compreender a maturação biológica e mental da criança e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, pois permite romper com a perspectiva determinista de Durkheim e colocar em evidência a centralidade da criança como sujeito de seus múltiplos processos de socialização (BELLONI, 2009, p. 122).

Ora, diversos são os fatores que atuam no processo de desenvolvimento humano, cuja característica básica é a inconclusão. Por assim ser, o suceder dos anos na vida de um homem jamais o farão completo, porque ser inacabado em sua complexidade é próprio da essência humana. Neste mesmo sentido, infinitos são os fatores mencionados, bem como suas consequências para cada indivíduo.

Esta noção auxilia a entender por que não se conseguem delimitar as variáveis que concorrem para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Apesar disso, é possível trabalhar com a ideia de que é viável a análise de algumas delas e dos respectivos efeitos sobre a condição humana infantojuvenil, ainda que não se tenha – nem nunca se haverá de ter – absoluta precisão no que concerne à totalidade destas variáveis e suas múltiplas formas de interação. É isto o que pretendem investigar os mais variados ramos da ciência que se voltam ao estudo da infância. Neste trabalho, em particular, algumas considerações acerca dos estudos da Psicologia da Infância e da Sociologia da Infância merecem registro.

Pesquisas científicas, em especial aquelas desenvolvidas na área da neurociência, cada vez mais, denotam que primeira infância<sup>7</sup> é um período decisivo para a formação da personalidade. Desta maneira, nesta primeira fase, os acontecimentos que se sucedem, sejam de natureza física, sejam de natureza mental, permanecem inscritos no sujeito, em todas as suas dimensões, por toda a vida. Em outros termos, a vida de cada um é permanentemente determinada a partir do mapa da realidade construído com base nas experiências infantis.

No campo de estudos da Psicologia da Infância, John Bowlby (1907-1990) é um dos pesquisadores que contribuiu imensamente para o acúmulo de experiências acerca do desenvolvimento de crianças, ao desenvolver a “Teoria do Apego”.

Por julgar a teoria psicanalítica insuficiente em alguns aspectos, por exemplo, no tocante a conceitos e princípios não passíveis de comprovação através de pesquisas científicas, Bowlby desenvolveu a Teoria do Apego, que, em certa medida, é uma tentativa de reunião dos preceitos teóricos da Psicanálise, de teorias da Aprendizagem e da Etologia<sup>8</sup>. A sua mais relevante produção, escrita ao longo de vários anos, consiste na trilogia “Apego e Perda”, publicada no Brasil a partir de 1984, em três volumes: “Apego”, “Separação” e “Perda”.

Bowlby descreve que, no decorrer da vida do indivíduo, seus comportamentos, embora se modifiquem, guardam estreita relação com o desenvolvimento do apego inicial a uma (ou mais) figura(s) de apego em função das

---

<sup>7</sup> Conforme Ariès, a primeira infância se dava até os 12-13 anos de idade, quando tinha início a puberdade. Na atualidade, no entanto, embora não haja um consenso, costuma-se associar a primeira infância à etapa de escolarização da educação infantil, de 0 a 6 anos de idade.

<sup>8</sup> A Etologia é a ciência que estuda o comportamento dos seres vivos, o que a caracteriza como ciência de pesquisa do comportamento, com ênfase em sua observação e descrição detalhada, da forma mais natural possível.



primeiras relações estabelecidas nos anos iniciais da vida. Assim, se a criança, desde seus primeiros anos, protagonizar interações sociais que lhe permitam um desenvolvimento saudável de suas tendências instintivas em relacionamentos terá grandes chances de conseguir formar e manter, satisfatoriamente, novos vínculos sociais íntimos ao longo da vida.

Bowlby entende que o ser humano possui, desde seu nascimento, uma forte tendência para estabelecer ligações afetivas (apego), com uma figura específica (figura de apego) – tendência esta que, por não depender da satisfação de outras necessidades, constitui-se numa necessidade básica primária, essencial para a sobrevivência do indivíduo.

Assim, no desenvolvimento do apego, mãe e bebê são figuras ativas no estabelecimento do vínculo. Esta parceria depende tanto da qualidade e intensidade dos cuidados dispensados pela mãe, quanto das iniciativas da criança, de modo que um e outro se influenciam mutuamente em seus comportamentos. A sensibilidade da figura materna para responder aos sinais do bebê e a quantidade e natureza da interação entre ambos (contato físico) são condições importantes para o desenvolvimento do apego. Nesta dinâmica, em princípio, as relações entre mãe e criança compõem quatro classes de comportamento:

a) Comportamento de apego da criança: [...] tem como objetivo alcançar ou manter a proximidade com uma ou mais figuras de apego. Caracteriza-se por dois aspectos principais: 1 – a manutenção de proximidade com um indivíduo; 2 – a especificidade deste indivíduo. [...] o comportamento de apego de um bebê vai ser dirigido para aquele indivíduo que lhe propiciar cuidados, interagir socialmente com ele, enfim, mantiver um envolvimento afetivo intenso com o bebê e não, necessariamente, sua mãe biológica. [...].

b) Comportamento exploratório e atividade lúdica, antíteses do apego: [...] tem como objetivos a exploração e a investigação do meio ambiente, permitindo assim uma interação entre a criança e seu meio. [...].

c) Comportamento da mãe de dispensar cuidados: [...] com o objetivo de trazer o filhote para próximo da mãe, quando este por algum motivo se distancia. [...].

d) Comportamento da mãe que é antítese dos cuidados maternos: [...] inúmeros comportamentos da mãe como seus afazeres diários e atividades profissionais, podem ser considerados como antitéticos de dispensar cuidados maternos pois afastam a mãe de seu bebê (BERTHOUD, 1997, p. 29/31).

Se a díade criança-figura de apego é saudável, estas quatro classes de comportamentos apresentam um equilíbrio entre desejos, satisfações e necessidades de cada indivíduo, o que não afasta a possibilidade de conflitos que,

quando aparecem, demandam sensibilidade para sua resolução, especialmente da figura de apego (usualmente a mãe) nos primeiros anos de vida da criança.

Daí se falar que a parceria saudável entre mãe e bebê no início da vida é essencial ao desenvolvimento posterior do indivíduo, uma vez que levará as características deste relacionamento para os posteriores, pois é, em grande medida, a receptividade que encontra na sua figura de apego principal que determina o seu sentimento de segurança e confiança em si mesmo e nas demais pessoas. Em outros termos, se estabelecido um relacionamento equilibrado no início da vida, o indivíduo consegue desenvolver um sentimento de segurança em si mesmo e nas pessoas – isto se nada ocorrer posteriormente que prejudique seu desenvolvimento emocional sadio –, que o fará assumir uma confiança suficiente para se envolver, ao longo do tempo, em relacionamentos íntimos gratificantes.

Acerca do modelo de figura de apego que o indivíduo vai desenvolver, Bowlby entende que

a) Quando uma pessoa tem confiança de que uma figura de apego estará disponível quando dela necessitar, está menos sujeita a medo intenso ou crônico; b) A confiança ou falta de confiança na acessibilidade da figura de apego desenvolvem-se na infância e na adolescência e tendem a permanecer basicamente inalteradas pelo resto da vida; c) As expectativas que se desenvolvem são o reflexo de experiências realmente vivenciadas pelo indivíduo nos anos de imaturidade (BERTHOUD, 1997, p. 41).

Estudos como esse desenvolvido por Bowlby corroboram a relação existente entre o desenvolvimento do apego em tenra idade e o desenvolvimento global da criança. Em linhas gerais, a Teoria do Apego é considerada aquela que melhor esboçou as implicações da relação mãe-filho no desenvolvimento das crianças em seus aspectos mais abrangentes, inclusive mediante o recurso à pesquisa de campo para a verificação de seus conceitos. Por isso, atualmente, a Teoria do Apego pode ser considerada como uma das mais completas, senão a principal, teoria do desenvolvimento infantil, na área específica de estudo.

O objetivo deste pequeno aparte é ilustrar a importância que assumem os acontecimentos que se desenrolam na infância, alcançando o início do desenvolvimento biopsicossocial que se estenderá por toda a vida dos indivíduos.

O processo de socialização infantil, por consequência, requer uma acurada análise, de modo que a Psicologia, em parceria com as demais áreas do

conhecimento, tem contribuído imensamente com as teorias sociológicas, pois os conceitos nela operados servem à compreensão dos relacionamentos humanos e de seus respectivos símbolos, representações e valores.

Para compreender a socialização de crianças, há três variáveis a serem consideradas: 1) os aspectos psicológicos da relação entre criança/ambiente, 2) os aspectos sociais (estatuto social da criança e seus universos de socialização), e 3) os aspectos pedagógicos (ação programada das instâncias de socialização, ou seja, trata-se da socialização como programa pedagógico e como política social) (Cfe. BELLONI, 2009, p. 78).

Sob o aporte psicológico, a primeira das variáveis declinadas, é de se destacar as contribuições feitas pela Psicologia do desenvolvimento (ou da infância), segundo a qual, deve-se considerar que o processo de socialização é um processo inacabado que constitui a base dos vínculos sociais, isto é, deve-se considerar as crianças como seres em formação.

É claro que não são apenas as crianças que são seres em formação, mas todo e qualquer ser humano, pois, como dito, ser humano é ser um projeto inacabado. No entanto, embora a transformação seja inerente a toda a vida, é na infância que se concentram os momentos mais intensos de socialização e que marcarão significativamente o comportamento social do indivíduo no futuro.

A socialização das novas gerações é um dos elementos mais importantes da reprodução social, nos aspectos cultural, econômico e político. Logo, é importante notar que o processo de socialização dos jovens não consiste apenas na ação de instituições e da sociedade sobre eles, mas na integração de saberes essenciais, imagens identitárias, modelos de comportamento à experiência vivida pela criança.

Impende notar que

**Do ponto de vista da criança**, a socialização constitui um processo de apropriação e de construção do mundo, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo (BELLONI, 2009, p. 82).

Segundo o viés da Psicologia do desenvolvimento, que agrega concepções dialéticas e abertas, e não deterministas, o conceito de socialização evolui segundo os momentos históricos, sobretudo em virtude das mudanças sociais

(das instituições, do estatuto social, da visibilidade e da hegemonia de indivíduos e grupos sociais).

Os principais marcos teóricos da Psicologia do desenvolvimento, voltados ao estudo da infância, são a epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), a sociogênese de Henri Wallon (1879-1962) e a perspectiva sócio-histórica de Lev Semenovitch Vygostky (1896-1934). Em resumo, essas linhas de pensamento discutem a relação entre os fatores biológicos e os sociais, presentes nas teorias de desenvolvimento da infância.

Destacam-se nesta tradição, especialmente, os estudos de Piaget (cuja base filosófica é a do positivismo cientificista ocidental) e de Vygostky (de orientação filosófica materialista dialética), que chegaram a conclusões semelhantes a respeito do caráter construtivista do desenvolvimento psicológico da criança, pois defendem a noção de sua participação ativa na vida, pois a consideram como sujeito de suas aprendizagens – constatação esta que influenciaria todas as ciências sociais a partir de então.

Piaget formula a primeira teoria consistente a respeito das etapas do desenvolvimento psicogenético da inteligência humana e as resume no livro “A psicologia da criança”, síntese dos estudos desenvolvidos entre 1920 e 1950. Piaget se preocupava em saber como as crianças constroem e desenvolvem ferramentas intelectuais no decurso da ontogênese, em meio a rede de relações sociais estabelecidas no seu entorno. Piaget refere em “A linguagem e o pensamento das crianças” o conceito de egocentrismo como definidor do pensamento e da linguagem da criança pequena, que não seria socializada pela dificuldade em diferenciar o seu próprio ponto de vista dos demais. Mais tarde, em “O julgamento moral da criança”, Piaget reconhece a experiência de socialização da criança como imprescindível para seu processo social de desenvolvimento intelectual, moral e lingüístico. No entanto, apesar da relevância dos fatores sociais no processo de desenvolvimento infantil, Piaget não os considera primordiais. Por isso, Piaget passou a ser tão questionado ao desvincular, em certa medida, o processo individual do social de desenvolvimento.

Piaget, considerado o pioneiro do enfoque construtivista à cognição humana, trabalha com a noção de “períodos de desenvolvimento mental” a partir dos

conceitos-chave “assimilação”, “acomodação” e “equilibração”. Para ele, existem quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal.

No primeiro período, sensório-motor, que vai do nascimento até cerca de dois anos de idade, a criança apresenta comportamentos reflexos como sucção, preensão, choro e atividade corporal indiferenciada. No seu referencial, ela não consegue diferenciar o seu “eu” do meio que a rodeia, suas ações não são coordenadas e tudo que ela vê é tomado como extensão do próprio corpo. Ao final deste período, a criança começa a descentralizar as ações em relação ao próprio corpo e passa a entendê-lo como um objeto em meio aos demais: “A coordenação das ações evidencia um sujeito que começa a se perceber como fonte de seus movimentos” (MOREIRA, 1999, p. 96). Na sequência, inicia-se o período pré-operacional, que vai dos dois aos seis ou sete anos, fase em que o pensamento da criança começa a se organizar, embora ainda não seja reversível, isto é, capaz de percorrer mentalmente um caminho cognitivo no sentido inverso. A criança continua numa perspectiva egocêntrica em transição para a socialização, já que percebe a realidade em relação ao que lhe afeta e suas explicações para os acontecimentos são dadas de acordo com suas experiências – o que pode ou não ter coerência. É nesta época que ocorre também o progresso mais sensível da linguagem oral, de modo que a criança passa a identificar objetos, pessoas e ações a palavras pertencentes a um universo muito particular e específico. A seguir, inicia-se o período operacional-concreto, dos sete ou oito anos até onze ou doze anos, em que a criança começa a abandonar a perspectiva egocêntrica, muito embora seu pensar ainda se encontre muito limitado no sentido de que as operações que consegue fazer são, de fato, concretas, ou seja, versam sobre objetos reais. Neste particular, “Ela ainda não é capaz de operar com hipóteses, com as quais poderia raciocinar independentemente de saber se são falsas ou verdadeiras” (MOREIRA, 1999, p. 98), por isso mesmo, recorre a objetos e acontecimentos concretos para embasar seus juízos. Em continuidade, por volta dos onze ou doze anos, começa o período operacional-formal que se estende pela adolescência até o limiar com a vida adulta. Neste momento, o grande diferencial é o desenvolvimento da capacidade de raciocinar com hipóteses verbais para além da concretude dos objetos, ou seja,

trata-se do pensamento proposicional ou hipotético-dedutivo, pelo qual se torna possível vislumbrar hipóteses que expliquem a ocorrência de fatos observáveis.

Note-se que a transição entre os períodos propostos por Piaget não acontece de forma abrupta, até mesmo porque pode variar o momento cronológico em que cada indivíduo atinge os períodos descritos. É certo, contudo, que cada fase apresenta características predominantes, o que denota a importância da sucessão de períodos por que cada sujeito deve passar até alcançar o pensamento formal. A trajetória do desenvolvimento intelectual, que principia pelo pensamento sensório-motor até as operações formais, é acompanhada logicamente pelo desenvolvimento da sociabilidade da criança.

Importa referir que, para Piaget,

[...] o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da sociabilidade constituem um mesmo processo, cujo ápice é a adaptação ativa do indivíduo ao mundo, o que ocorre no estabelecimento de relações com a realidade material e social. A interação do Sujeito com o Objeto e com outros Sujeitos é a única fonte do verdadeiro conhecimento e do pleno desenvolvimento psicológico, o que quer dizer partilhar competências cognitivas, em condições de igualdade com o grupo social, para compreender objetivamente a realidade.

O ponto mais alto do desenvolvimento da sociabilidade é também o da personalidade – atributo usualmente visto como exclusivamente individual (CUNHA, 2000, p. 94).

Ainda, Piaget explica que

[...] o pensamento da criança, que apresenta atividades consideráveis, às vezes originais e imprevistas, é rico em aspectos notáveis, não somente por suas diferenças do pensamento adulto, mas ainda por seus resultados positivos, que nos ensinam o modelo de construção das estruturas racionais, permitindo mesmo, às vezes, esclarecer certos aspectos obscuros do pensamento científico (PIAGET, 1987, p. 81).

Piaget, então, para explicar o desenvolvimento cognitivo da criança, introduz a noção de assimilação, acomodação e equilíbrio. Para ele, em primeiro lugar, o indivíduo constrói esquemas de assimilação mental para abarcar a realidade. Contudo, quando não consegue assimilar uma realidade nova, o organismo pode desistir da captação ou se modificar para apreendê-la. Quando se modifica, acontece a acomodação, que representa a construção de novos esquemas de assimilação. Neste passo, o equilíbrio entre assimilação e acomodação reflete a adaptação (processo de equilíbrio) à situação apresentada.

Em suma, pode-se apontar que

Piaget considera as ações humanas (e não as sensações) como a base do comportamento humano. Tudo no comportamento parte da ação. Até mesmo a percepção é, para ele, uma atividade e a imagem mental é uma imitação interior do objeto (MOREIRA, 1999, p. 101).

Com efeito, a teoria piagetiana não se constitui propriamente numa teoria de aprendizagem, mas numa teoria de desenvolvimento mental. O esquema de assimilação – acomodação – equilibração apresentado sintetiza o “aumento” de conhecimento que ocorre durante a vida de cada pessoa, visto que só haveria aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofresse acomodação (reestruturação da estrutura cognitiva) e alcançasse um nível de equilibração.

Estas proposições, quando situadas no âmbito da educação revelam que

[...] ensinar (ou, em um sentido mais amplo, educar) significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio (equilibração majorante), se reestruture cognitivamente e aprenda. O mecanismo de aprender da criança é sua capacidade de reestruturar-se mentalmente buscando um novo equilíbrio (novos esquemas de assimilação para adaptar-se à nova situação). O ensino deve, portanto, ativar este mecanismo (MOREIRA, 1999, p. 103).

Desta forma,

A escola é um dentre os muitos ambientes que podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento intelectual. Por isso cabe ao professor acreditar na potencialidade de seus alunos e organizar experiências que lhes possibilitem, interagir com os saberes formalizado (CUNHA, 2000, p. 79).

Daí se dizer que, na visão piagetiana, a escola tem a incumbência de abrir caminhos para que os jovens acessem o mundo de maneira participativa e construtiva.

Por seu turno, Vygostky desenvolve a noção de psiquismo em ação, isto é, de construção de uma consciência pessoal de origem social. Com efeito,

Desenvolvimento, para Vygostky, é compreendido como movimento, isto é, processo dinâmico, no qual a criança e todos os que convivem com ela, seus outros sociais, estão em constante processo de mútua transformação, num mundo (*momento presente*) em mudança, onde as alterações individuais (*desenvolvimento*) são tornadas possíveis pelas características do mundo (*meio social*) no qual esse desenvolvimento ocorre (VASCONCELOS *in* SARMENTO, 2008, p. 70).

Para Vygostky, o desenvolvimento da criança compreende a alternância de períodos de calma e de crise, sendo que os períodos de crise seriam os mais relevantes justamente por propiciarem transformações. Assim é que o desenvolvimento, enquanto processo, ocorre de forma brusca e impetuosa, adquirindo, muitas vezes, o caráter de catástrofe, pois, seja pelo ritmo das mudanças, seja pelo significado delas, lembra uma série de acontecimentos revolucionários na vida do sujeito. Por consequência, todo fenômeno psicológico possui sua própria história (referida a partir de “transformações genéticas”), já que se define como um processo em movimento e em constantes transformações qualitativas e quantitativas, alicerçadas no contexto social e na cultura.

A partir de uma noção histórico-cultural da Psicologia, Vygostky entende que o desenvolvimento pressupõe crise, ruptura, revolução e catástrofe, pois é este momento que possibilita a emergência do novo na estruturação de funções psicológicas qualitativamente superiores, quando da calmaria posterior. Neste viés, a criança não é produto das circunstâncias, mas alguém que transforma as circunstâncias ao se transformar. É nessa interdependência que o novo se forma: “[...] a síntese dialética, presente no período de crise, transforma e reorganiza as *funções psicológicas centrais e adjuntas*, possibilitando o surgimento de novas funções, com base nas perdas e nas reorganizações das funções prévias” (VASCONCELOS *in* SARMENTO, 2008, p. 73).

A despeito das semelhanças, há uma diferença crucial a ser destacada entre os estudos mencionados: enquanto Piaget enfatiza como a criança aprende ao atuar sobre o ambiente (há um aparente descaso com o mundo social adulto); Vygostky destaca a importância do grupo social no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Observa-se que

Para Piaget, a socialização é um processo de adaptação do indivíduo a seu meio ambiente, compreendendo o processo de desenvolvimento da personalidade, caracterizado pelas diferentes etapas de aquisição da linguagem, das aptidões cognitivas e da capacidade de julgamento moral. Na concepção interativa de Piaget, o meio ambiente impõe sua realidade, mas a criança é ativa, fazendo dele seu campo de ação e de representação. A socialização constitui esse processo de ação e interação das crianças com o mundo exterior, durante o qual se formam as estruturas de consciência (BELLONI, 2009, p. 80).



Piaget enfatiza a interação entre as próprias crianças (a importância da influência dos pares), por isso é interessante trabalhar tal noção com o contexto escolar, pois a interação entre alunos é fundamental e compensa, de certo modo, a autoridade dos adultos-educadores.

Por sua vez, Vygostky enfatiza mais ainda a importância da influência dos pares e concede destaque à participação da criança como ator social. Ainda, Vygostky desenvolve uma construção teórica na Psicologia que realmente parece dar conta de explicar como o processo de desenvolvimento da criança ocorre em fases sucessivas, do presente para o futuro. Trata-se da noção de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), cuja ênfase recai na importância da participação social no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com base em Vygostky,

[...] a interação dos diferentes membros de uma cultura favorece a criação da ZDP. Esses membros podem ser adultos ou crianças de mesma idade ou de idades próximas, mas com capacidades e habilidades sociais diferentes. Ao estar em contato com outros parceiros, a criança não só desenvolve sentimentos, posturas corporais e sociais, como transforma o nível de desenvolvimento potencial em nível de desenvolvimento atual (ou real) (VASCONCELOS *in* SARMENTO, 2008, p. 74).

Logo, se o nível de desenvolvimento de uma criança pode ser esboçado em dois níveis, o atual e o potencial, a ZDP constitui-se numa zona de tensão entre o nível de desenvolvimento atual (ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer, em meio ao seu grupo social) e o nível de desenvolvimento potencial (isto é, as funções intrapsíquicas portadas pela criança, mas que ainda estão recobertas por suas potencialidades). Assim é que o desempenho de determinada atividade pela criança pode ser ampliado se houver o concurso de um parceiro (adulto ou criança) para tal finalidade. Em outros termos, o desenvolvimento infantil deve ser compreendido de maneira prospectiva, pois ultrapassa as aparentes capacidades apresentadas pela criança no momento presente. Na ZDP, o nível de desenvolvimento atual, portanto, não passa de uma fonte de oportunidades para o advento de novas habilidades e capacidades da criança. Neste aspecto, a ZDP é o caminho que entre o que a criança consegue trilhar sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer por si só. Na educação, por conseguinte, é necessário que o professor identifique estas duas capacidades e trabalhe o percurso de cada aluno

entre tais áreas.

Em resumo, os estudos de Vygotsky sobre aprendizagem, ao se embasarem na premissa de que o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade, apontam que o que realmente importa do ponto de vista desenvolvimentista, é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, ou seja, sua experiência pessoalmente significativa.

De posse de todos esses conceitos inerentes a uma abordagem psicológica da infância, notadamente afeta à Psicologia do desenvolvimento e os estudos sobre a pequena infância, é possível extrair a emergência de postulados que concedem importância ao aspecto social no desenvolvimento individual do ser humano. Destaca-se, em especial, o paradigma de estudo do psiquismo humano a partir do materialismo histórico presente em Vygostky, que contraria enfoques mecanicistas e reducionistas, já que preconiza uma abordagem qualitativa e dinâmica deste psiquismo.

O ponto chave é justamente a valorização da pluralidade de formas de ser das pessoas e, em particular, das crianças. Os ambientes socioculturais estruturados no entorno da criança, com relações e significados peculiares a cada cultura, oportunizam o processo de desenvolvimento da criança e a estruturação de suas funções psicológicas. A criança não é só um ser ativo, mas essencialmente interativo, já que protagoniza o ato de conhecer em contextos culturais específicos, com seus pares de quaisquer idades.

Este enfoque qualitativo e dinâmico do psiquismo serve para ilustrar que os processos afetivos, intelectuais e socioculturais formam uma unidade – igualmente dinâmica –, em que as transformações que lhe são inerentes atestam a importância do conjunto de desenvolvimento psíquico da criança.

Daí porque se falar que a Psicologia e a Educação devem assumir que afeto e pensamento são interdependentes, pois o desenvolvimento afetivo e subjetivo e o desenvolvimento intelectual e cognitivo ocorrem simultaneamente, permeados por relações inconstantes, que se transformam durante a história de cada ser humano. As crianças, neste sentido, são

[...] sujeitos psicológicos emergentes das interações sociais as quais modificaram pelo simples existir. Privilegiamos compreender a história cultural da humanidade como vinculadora de uma orientação centrífuga às

atividades das crianças que, em reação a esse movimento, construirão um outro, no sentido inverso (orientação centrípeta), constituindo-se como sujeitos únicos, que sofrem a ação do meio, mas, ao mesmo tempo, agem nele, como sujeitos dessa mesma história (VASCONCELOS *in* SARMENTO, 2008, p. 77).

De fato, sob o prisma psicológico, assim como os processos de desenvolvimento cognitivo e afetivo se relacionam num mesmo indivíduo, essas relações também revelam a interdependência do desenvolvimento de crianças, de adultos e de sociedades.

A contribuição construtivista, ao elaborar instrumentos teóricos para a explicação do desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano, indicou ser possível pensar a educação escolar do ponto de vista transformador, respeitada a liberdade de pensamento e de ação de cada um desde sua constituição como criança.

### **2.2.2 Abordagens da Sociologia da Infância**

“Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (Paulo Freire)

O estudo da socialização das novas gerações, sem dúvidas, pressupõe a conjugação dos aportes teóricos e metodológicos de variadas disciplinas, pois se trata de um fenômeno complexo, em razão do qual as ciências humanas devem ser unidas em prol da ampliação da extensão e da profundidade da discussão.

Na análise da relação indivíduo/sociedade, a partir da ótica do fenômeno da infância, é também grande e imprescindível a contribuição da Sociologia da Infância, área do conhecimento em que se estuda o conhecimento dos fatos sociais através das e com as crianças, vez que tem questionado a subalternidade destas face ao domínio dos adultos, bem como reputado indispensável sua participação efetiva na sociedade. Na Sociologia da Infância, “infância” é tomada como categoria, isto é, como construção teórica que auxilia na

compreensão de grupos sociais específicos formados por crianças e adolescentes reais e concretos. Dessa forma, infância é uma categoria geracional, vez que é a geração/faixa etária seu elemento definidor. Em verdade, o sentido da Sociologia da Infância reside, a partir do fenômeno social da infância, compreender a sociedade.

Em relação a seu objeto de estudo, a Sociologia da Infância propõe uma distinção analítica elementar: “[...] as *crianças como atores sociais*, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22), de modo que fica claro que “A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural” (SARMENTO, 2008, p. 22), condicionada pela relação com as demais categorias geracionais.

Embora na teoria da socialização do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917)<sup>9</sup> já houvesse a consideração da infância como geração sobre a qual é realizada uma ação de transmissão cultural e de socialização pelos adultos, a análise da infância na condição de categoria sociológica do tipo geracional é recente. Apesar de a expressão “Sociologia da Infância” existir desde os anos 30, cunhada por Jens Qvortrup, o estatuto de objeto sociológico e a referência da infância como categoria social apenas ganhou expressividade no final da século XX, em especial a partir da década de 90.

A Sociologia da Infância está sendo construída a partir da crítica ao conceito de socialização. Seu desenvolvimento, por conseguinte, acontece em duas frentes: como ciência social e campo da aplicação da Sociologia e como estudo imbricado nos mundos sociais e culturais da infância, permeado pelas diferentes contribuições oriundas de todas as ciências que se debruçam sobre a compreensão da infância. Seu objetivo central é compreender a socialização das novas gerações enquanto categoria estrutural, representativa de um processo complexo e dinâmico, variável segundo as sociedades, a ser abordada interdisciplinar e historicamente, isto é, a Sociologia da Infância destaca que o estatuto socioeconômico incipiente de crianças e adolescentes tem influenciado negativamente a consolidação da cidadania infantojuvenil e a capacidade de participação social destes sujeitos.

---

<sup>9</sup> Na obra de Durkheim, destacam-se: “A divisão do trabalho social” (1893), “As regras do método sociológico” (1895), “O suicídio” (1897), “A educação moral” (1902), “As formas elementares da vida religiosa” (1912), “Lições de Sociologia” (1912).

É de se destacar que

Cabe à sociologia da infância, ou, melhor ainda, aos **estudos interdisciplinares da infância**, construir novas abordagens capazes de compreender a complexidade desse processo de construção do indivíduo jovem no contexto de uma sociedade globalizada, mas diversa e desigual, profundamente marcada pela presença massiva de novos objetos técnicos de comunicação e informação que redimensionam o tempo e o espaço e produzem cultura e educação (BELLONI, 2009, p. 111).

Na esteira do que vem sendo consolidado pela Sociologia da Infância por pesquisadores como Allison James, Alan Prout, Frances Waksler, Bery Mayall, Jens Qvortrup, Ian Hutchby, Jo Moran-Ellis, dentre outros, a infância deve ser compreendida como

[...] uma arena dinâmica de actividade social que envolve lutas de poder, significados contestados e relações negociadas, mas onde crianças são sobretudo consideradas como agentes sociais no seu próprio direito e onde as próprias construções da infância são estruturantes e estruturadas pela acção das crianças (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 05/06).

Sarmento (2008, p. 25) enumera, de forma sintética, as diretrizes que compõem o programa da Sociologia da Infância:

[...] o carácter não-natural, mas histórico e social, da categoria da infância; a diferenciação categorial da infância face à adultez, por um lado, e as outras categorias estruturais da sociedade (classe, gênero, etnia, etc.) por outro; uma certa ontologia social que demarca as concepções sociológicas das concepções biologizantes, desenvolvimentistas, individualistas e abstratizantes da noção de criança patente noutras áreas das ciências humanas e sociais (especialmente a Psicologia de tradição piagetiana); a consequência teórica, epistemológica e política de um trabalho de conceitualização da infância que toma as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência.

Com efeito, a Sociologia da Infância, como sublinhado antes, reputa que todo o conhecimento produzido sobre crianças deva refleti-las na imagem de cidadãos. A construção e a respectiva promoção de uma imagem de crianças cidadãs pressupõem, essencialmente, sua inclusão no processo de cidadania, com a efetivação de direitos específicos de participação na condição de grupo. Afinal de contas, a interpretação das condições atuais de vida das crianças revela que a Sociologia da Infância se ocupa não apenas delas, mas em construir uma reflexão ampla acerca da totalidade da realidade social.

Neste passo,

[...] a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento (SARMENTO, 2008, p. 19).

Considerando que as variações históricas da noção de infância estão associadas aos limites etários que a definem como categoria geracional – variável no espaço e no tempo –, a Sociologia da Infância é norteadada pela perspectiva da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989, que estabelece o período da infância até os 18 anos de idade, sem prejuízo do reconhecimento da existência de vários subgrupos etários, como categorias sociais no interior da infância.

Em outros termos,

[...] a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macrossociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e “estruturam” (GIDDENS, 1984) as formas sociais (SARMENTO, 2008, p. 23).

A ausência da infância no estudo sociológico até tempos recentes encontra razões de ser no campo social e no campo epistemológico (Cfe. SARMENTO, 2008, p. 19). As razões sociais resumem-se na subalternidade da infância em relação ao mundo adulto, que, como visto, durante séculos, tratou crianças como “homúnculos”, em transição para a vida adulta. Portanto, prioritariamente, crianças foram tomadas como objeto dos cuidados dos adultos para o fim de preparação para o ingresso na vida adulta. Foi neste momento que se justificou o advento de inúmeras especialidades de trabalho direcionadas especialmente ao tratamento médico, à orientação psicológica e à ação educativa dos mais velhos sobre as crianças, sem, contudo, outorgar-lhes um estatuto social próprio. Por óbvio, nesta época, a infância era assimilada a um estatuto pré-social, já que, uma vez ausente no discurso adulto, as crianças ficavam no limite da invisibilidade.

Aliás, esse fenômeno é conhecido como “privatização da infância”, já que ocasiona o ocultamento de sua condição social. A modernidade, assim, confinou

crianças

[...] ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio das instituições sociais – creches, reformatórios, asilos de menores, orfanatos – cujo impulso eugenista inicial se caracteriza exatamente por retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentam indicadores potenciais de desviância ou se a indigência econômica os remete para cuidados assistenciais (SARMENTO, 2008, p. 19).

Ao se considerar a criança como um indivíduo “em vias de ser adulto”, idade para a qual se reserva um estatuto particular, é forjado um discurso no qual a socialização desta criança, pela ação dos adultos, torna-se também elemento de sua ocultação: a criança, referida como o ser “ainda não adulto”, “em transição” e “incompleto e dependente”, é privada de sua ontologia social e do reconhecimento de seus caracteres próprios, de sua vontade, de sua ação política sobre o mundo e, enfim, de uma epistemologia válida nas ciências. É assim que, no bojo da disciplina de Sociologia, a criança é estudada tradicionalmente na condição de aluno ou na posição de desviância ou de anomia, mas não a partir de sua condição social e geracional.

É importante reconhecer, por outro lado, que a infância depende da categoria geracional formada pelos adultos, por exemplo, para a sua subsistência, o que acarreta uma relação assimétrica de poder e de *status* social, que, por sua vez, ainda é perpassada pela distinção das classes sociais. É assim que

[...] o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p. 22).

Logo, para a definição de infância, é essencial a compreensão de que se trata de um grupo socialmente subalterno aos adultos em razão de sua condição etária. Em outros termos, se a infância existe é porque, historicamente, foi construída a partir do estabelecimento das categorias etárias, segundo o critério da desigualdade. O reconhecimento do estatuto típico de crianças, como já visto, é fruto da modernidade, conforme os estudos de Philippe Ariès, que conseguiu delinear uma provável gênese do “sentimento de infância” no decurso da formação do sujeito moderno.

Com a atual tendência em se rediscutir o conceito de socialização a partir da infância, as crianças passam a ser vistas como atores do processo e não

meros destinatários da ação adulta de socialização. Entretanto, todos os desafios teóricos e analíticos traçados no entorno da infância chamam a atenção para uma questão: a infância, como problema social. Este tema tem preponderado na produção da Sociologia da Infância, ainda mais se considerada a importância crescente das crianças na sociedade contemporânea – muito mais relacionada ao seu reconhecimento do que à atribuição de prioridade aos valores infantojuvenis. Tal predominância justifica-se por variados motivos, dentre os quais se destacam: (1) o mercado global de produtos de importância econômica estratégica, erigido para o público infantojuvenil, (2) a criação de uma série de profissões especializadas (Pediatria, Pedagogia etc.), e (3) além disso, à medida que o tempo passa, o contingente de crianças é cada vez menor numericamente. Assim, embora sejam sempre menos, as crianças avultam, sempre mais, a sua importância.

É desta forma que a Sociologia da Infância pretende se realizar: enquanto área do conhecimento define-se como um saber comprometido com a emancipação das crianças nos processos simbólicos e políticos de dominação. E embora muito já se tenha “declarado” sobre a garantia dos direitos infantojuvenis, na prática, a situação é bastante complexa, pois a defesa teórica do protagonismo infantojuvenil colide com as recorrentes práticas sociais adultocêntricas, além da própria barreira político-econômica que desloca a grande maioria dos jovens para a marginalidade dos processos sociais decisórios.

A consolidação da imagem de crianças e adolescentes como cidadãos, com direitos específicos de participação, implica, num primeiro momento, a definição de um espaço de reivindicação, onde estes jovens possam ser vistos. Na sequência, o espaço de reivindicação deve ser somado ao da expressão efetiva, onde tais jovens, uma vez vistos, possam ser ouvidos e valorizados com seus próprios discursos e olhares sobre o mundo.

Sem dúvidas, o espaço de reivindicação é melhor aceito pela sociedade, em geral, do que aquele destinado à expressão efetiva dos jovens, pois é difícil a transposição do discurso para a prática, ainda mais quando esta prática exige que os adultos devam estar dispostos a compreender a dinâmica infantojuvenil e a readequar suas atitudes em atenção aos interesses das crianças.

Se cada ser humano apenas consegue falar a partir de seus próprios



referenciais, reconhecida a diversidade humana, a sociedade deveria deixar de se preocupar em delimitar o espaço em que crianças podem estar (isto é, apenas o espaço da “proteção”). Assim, por que não reconhecer que se deve com eles conviver a partir de sua própria condição de ser? Por que a obsessão em lhes prescrever estatutos e mais estatutos em vez de lhes dar vez? Ao invés, por que não se preocupar em compreender a dinâmica do desenvolvimento das crianças para que se possa conviver de modo equilibrado, cada um em seu próprio espaço, mas transitando por todos os espaços sociais?

Com efeito, para a Sociologia da Infância, deve-se assimilar a participação infantojuvenil ao exercício efetivo da decisão no espaço individual e coletivo ao se tomar a criança como sujeito de conhecimento, ou seja, como uma verdadeira sociologia.

Certamente, esta missão encontra óbices significativos pelo fato de a construção social da infância historicamente consagrada ter se amparado no princípio da negatividade de determinadas características ou condições deste grupo. Assim, como já exposto, crianças foram historicamente definidas pelas suas impossibilidades, por tudo aquilo que “não” possuíam/faziam, por serem um vir-a-ser. Seu estatuto social foi assim pensado e regulado, em especial a partir da modernidade, com base num conjunto de interdições e prescrições que lhes nega ações, capacidades e poderes e as considera incompetentes.

Daí a Sociologia da Infância contrapor-se a este paradigma da negatividade, opondo-lhe o da competência infantil, vez que assume todas as crianças como competentes naquilo que fazem, em vista de sua experiência e de suas oportunidades de vida, pelo que lhes reconhece como atores sociais competentes, com características próprias que se traduzem na alteridade geracional. Isto é,

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos convivem com elas lhe atribuem. Em suma, trata-se de romper com concepções que avaliam as suas ações e conhecimento como imperfeitos e em erro, considerando-as como atores superficiais (FERREIRA *in* SARMENTO, 2008, p. 147).

Logo, se a infância é uma construção social, crianças são os atores sociais desta realidade, capazes de estabelecer múltiplas relações, com um alto grau de comunicação, seja com crianças de mesma idade ou não, seja com os adultos, cabendo-lhes, tal como a estes, o direito de fazer escolhas e de tomar decisões referentes a seus interesses. É claro que, para isto, deve-se persistir na construção de um espaço social alargado de cidadania, onde as mudanças estruturais são essenciais, mas não as únicas que devem ocorrer, pois, imprescindível também a promoção de mudanças axiológicas, ontológicas e, em especial, praxiológicas no tocante à compreensão do grupo social formado por crianças.

A efetivação da cidadania infantojuvenil remete ao reconhecimento da diversidade social, com múltiplas formas de organização e de estruturação de relações de gênero, intergeracionais e interpessoais. Nesta tessitura complexa e dinâmica, a cidadania, genericamente considerada, deve ser relida para a realidade atual, sob pena de se fazer ilegítima. Em específico, a cidadania de crianças deve ser inserida como um processo cooperativo, entrelaçado na rede social, em que os jovens possam protagonizar as relações entabuladas, seja com seus pares de mesma idade (jovens-jovens), seja com seus pares adultos (jovens-adultos).

Na prática, “é fundamental construir espaços e práticas sociais que promovam a participação infantil, mesmo considerando os constrangimentos da institucionalização, que condicionam a organização dos quotidianos infantis” (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 07). Com efeito, os adultos que vivenciam com jovens nas mais diversas instituições devem se contrapor a tais constrangimentos ao prezar a singularidade de cada criança para a construção da imagem de cidadãos, de modo a combater a massificação de atendimento à infância, o que leva à sua homogeneização indevida e violadora. Afinal, “A homogeneização da infância numa cultura globalizada confronta-se com a heterogeneidade das experiências infantis, produzindo novas formas de exclusão social” (SARMENTO, 2008, p. 11). Para tanto,

[...] é fundamental incluir na formação de professores, técnicos e de todos aqueles que trabalham, directa ou indirectamente, com crianças a questão da infância como uma questão social, promovendo nas escolas a informação e o debate sobre os direitos das crianças e a forma de os traduzir na prática, para o quotidiano das crianças, dos pais, da escola e da comunidade (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 07).

Evidente que não é suficiente a formação unidisciplinar daqueles que trabalham com a realidade infantil. Trata-se de realizar um trabalho transdisciplinar, porque a infância não cabe em disciplinas. Em geral, os profissionais que lidam com os jovens são ensinados a ver que não há lugar para o jovem que sofre, que é excluído, que é subjugado e que não há lugar para questionar a institucionalização infantojuvenil. Contudo,

A infância como todo tempo de formação é total. Uma infância quebrada, uma infância deteriorada, desumanizada, porque sua humanidade foi roubada, exige um profissional transdisciplinar, porque as questões da dor, do sofrimento, da miséria e da vivência no limite não encontram disciplina em nossa universidade (ARROYO, 2009, p. 03).

É incontestável o hiato existente entre teoria e prática, mas o desafio consiste em se trabalhar com a conscientização social em dois níveis elementares: a de crianças, para que se percebam como cidadãos ativos e participativos em sua própria realidade; e a de adultos, para que se comprometam com a construção do espaço de cidadania infantojuvenil, mediante a compreensão da dinâmica apresentada pela infância e de seu protagonismo social e a disseminação de atitudes, ideias e valores que prezem a heterogeneidade do viver em sociedade.

É assim que, no tocante à interpretação dos processos de socialização que envolvem crianças, este trabalho se alinha, em específico, à concepção sociológica construtivista/construcionista, haja vista tomar a “[...] sociedade como resultado de processos dinâmicos de interação social entre os indivíduos e grupos sociais que vão construindo as estruturas sociais ao mesmo tempo em que são por elas construídos” (BELLONI, 2009, p. 95).

Ou seja, há uma dialética essencial a ser considerada: ao mesmo tempo em que as estruturas sociais possuem um caráter determinante para conduzir os indivíduos, os indivíduos, ao longo de toda a sua vida, irão apropriar-se dos elementos sociais, transformá-los em suas estruturas internas e construir sua própria identidade.

Neste trabalho, as contribuições sociológicas eleitas para estudo assinalam um panorama de concepções muito mais construtivistas do que deterministas para a análise da relação indivíduo/sociedade, com destaque para os relevantes acréscimos aportados desde fins do século XX por teóricos como Pierre

Bourdieu (1930-2002), Jürgen Habermas (1929-)<sup>10</sup> e Anthony Giddens<sup>11</sup> (1938-).

Neste passo, é merecida a referência à construção teórica do francês Pierre Bourdieu, cuja concepção, embora se situe numa linha mais determinista, auxilia a compreender de que forma o processo de socialização traz em seu bojo as desigualdades sociais, qualquer que seja a sociedade em análise. A obra de Bourdieu, num sentido geral, apresenta um dos mais importantes paradigmas utilizados na interpretação sociológica da educação.

A teoria do *habitus* coloca em voga os aspectos inconscientes do processo de socialização e de seus efeitos, em especial, a noção das desigualdades sociais quando da assimilação de valores, normas e comportamentos. Mas, ainda, precisa ser complementada com a ideia de que o *habitus*, num panorama de sociedade complexa, é múltiplo, isto é, os indivíduos interiorizam inúmeros *habitus* em espaços variados de socialização, ao viverem experiências sociais diversificadas. Deste modo, sempre resta uma indefinição no que tange à liberdade nas ações individuais e nas interações sociais. É essa margem imponderável de liberdade que oportuniza a autonomia das novas gerações e torna possível a evolução histórica.

Com base neste aporte teórico,

A posição social definida pelo grupo social de origem da criança, leva a um determinado tipo de socialização e, por consequência, à transmissão de um

---

<sup>10</sup> “Em sua proposta de ação comunicativa, [...] baseada na intercompreensão entre indivíduos livres, Habermas vai estabelecer os vínculos entre as teorias da linguagem e da ação. Habermas tenta, assim, dar ao pensamento crítico uma base normativa, uma ‘pragmática universal’ que possa desempenhar o papel da base normativa [...]. [...] considera as novas gerações como sujeitos desses processos, sem esquecer de considerar com realismo a força das estruturas sociais. A possibilidade de um tipo de interação social livre das injunções da lógica instrumental típica do capitalismo e da modernidade permite vislumbrar processos de socialização nos quais é possível a formação de indivíduos emancipados e solidários” (BELLONI, 2009, p. 25/26).

<sup>11</sup> “Ao considerar as dimensões de tempo e de espaço na análise sociológica, Giddens avança na compreensão dos fenômenos sociais e tenta escapar da dualidade indivíduo/sociedade, pela introdução de uma outra dualidade, esta teórica, ‘do estrutural’. A consideração dessas dimensões, fundamental na reflexão de Giddens, é extremamente profícua para a compreensão dos fenômenos típicos das sociedades contemporâneas caracterizadas pelo avanço técnico que subverte justamente as relações espaciais e temporais entre indivíduos e grupos sociais, redimensionando as distâncias e o tempo, globalizando o local e localizando o global. [...]. Essa dualidade do estrutural, ao mesmo tempo estrutura compulsória, logo herdada e historicamente dada, e resultado da ação humana, portanto construída e atualizada constantemente pelas interações sociais, está no centro da teoria de Giddens sobre a modernidade, a teoria da estruturação. [...]. A teoria da estruturação é uma tentativa de compreender as formas como o estrutural pode ser ao mesmo tempo coercitivo e ‘habilitativo’, pois, ao mesmo tempo em que impõe as regras (coercitivas) da ação, ele fornece aos indivíduos os recursos para agir” (BELLONI, 2009, p. 15/16; 18).

*habitus* específico. [...]. Os indivíduos agem em função do *habitus* específico de sua classe social, têm ilusão de poder escolher, mas de fato a sociedade determina sua ação pela mediação do *habitus*. [...]. O *habitus* é, para Bourdieu, uma tendência provável, mas não uma determinação inelutável. A transmissão do *habitus* está no centro do processo de acumulação de capital cultural, simbólico que assegura a reprodução da sociedade (BELLONI, 2009, p. 96).

Bourdieu, ao explanar sobre as relações indivíduo/sociedade, utiliza dois conceitos básicos, o de *habitus* e o de campos, para evidenciar o que designa de “construtivismo estruturalista”. O estruturalismo incita a percepção de que o mundo social comporta estruturas objetivas independentes da vontade dos agentes, mas que, entretanto, limitam suas representações, ao passo que o construtivismo materializa a gênese social, constituída por esquemas de percepção-pensamento-ação que formam o *habitus* do indivíduo ao lado das estruturas sociais, denominadas de campos. Os campos são a exteriorização da interioridade dos processos sociais e, por definição, são dinâmicos e históricos, tais como as instituições sociais que forjam, pois concebidas como configurações de relações entre agentes individuais e coletivos, em permanente construção.

Para exemplificar os conceitos, o seguinte excerto indica que

A criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta, e reproduz valores e normas, ou *habitus*, tidos como expressões da verdade. A criança é depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidos sobre a infância, não existe um sujeito anterior ou externo a tal produção. Ou seja, analisar as produções infantis significa considerar uma certa estereotipia característica, fruto da singularidade de tal ator histórico e de suas formas de inserção social.

Considerando que a criança tem um papel ativo no seu processo de socialização e que, através das interações sociais, significa e interpreta o mundo em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis, que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil (GOUVEA in SARMENTO, 2008, p. 111).

Assim, o *habitus* se coloca como o exterior que é interiorizado pelo indivíduo, é o social incorporado pela subjetividade, o que irá orientar e significar a ação humana. A construção do *habitus* principia com as primeiras experiências e se prolongará por toda a vida e, por isso, pode ser compreendida como o processo de socialização segundo a sociologia clássica, só que com uma maior dinamicidade,

em que as condições objetivas de existência, embora não completamente determinadas ou determinantes, são bastante influentes na trajetória social do sujeito. O *habitus* do indivíduo, pelo viés de Bourdieu, é adquirido a partir da experiência durável no tempo em uma certa posição no mundo social, o que esclarece o fato de o *habitus* conjugar um sistema de esquemas de produção de práticas sociais com um outro de cognição e avaliação de tais práticas.

Com efeito,

Tais disposições [*propensões ou inclinações para práticas sociais*] são duráveis porque fortemente enraizadas e, embora possam modificar-se segundo o desenrolar das experiências individuais, tendem a resistir à mudança e a marcar a continuidade da vida de uma pessoa. São transponíveis porque, sendo adquiridas em certas situações (experiências familiares, por exemplo), vão fornecer os modos de perceber e de agir dos indivíduos em outras situações (profissionais, por exemplo). De certo modo, são os elementos que constituem a unidade e a continuidade individuais (BELLONI, 2009, p. 11).

É assim que Bourdieu contesta o projeto da modernidade, em que se exalta a liberdade individual e o livre-arbítrio dos sujeitos, pois a noção do *habitus* deixa transparecer que o mundo social imprime propensões (inclinações) a cada ser humano em suas percepções, apreciações e ações. Por outro lado, como as posições sociais são duráveis e transponíveis, o *habitus* não pode ser assimilado meramente a um sistema de reprodução das estruturas sociais da qual ele mesmo é produto, pois cada prática social é peculiar porque resulta, na realidade, da interação dialética entre uma situação e um *habitus*, ainda que haja uma matriz preexistente composta por experiências das mais diversas

Em certa medida, Bourdieu atualiza e complexifica a noção marxista de classes sociais, seja pela leitura subjetiva, que leva à luta de classes, seja pela leitura objetiva, que assinala as relações entre classes e estruturas sociais, afinal de contas, quando fala em campos, marcados por tipos específicos de capital (social, cultural, político), coloca-os como uma porção da vida social que se define, progressivamente, a partir das relações sociais e dos interesses específicos, diferentes de outros campos, pelo que se pode entender que

Cada campo é ao mesmo tempo um campo de forças (marcado pela distribuição desigual de recursos e por relações de força entre dominantes e dominados) e um campo de lutas (pois ali se afrontam os agentes sociais para conservar ou transformar aquelas relações). [...]. A cada campo corresponde um *habitus* específico que é incorporado pelos agentes, que,

por sua vez, são caracterizados por esse *habitus*, por sua trajetória individual e por sua posição dentro do campo (BELLONI, 2009, p. 13).

Sendo assim, a categoria marxista clássica de classes sociais é ampliada por Bourdieu no sentido de que não apenas o capital econômico passa a ser considerado fundamental para as explicações acerca das determinações sociais, mas uma pluralidade de posições justapostas dentro dos campos, mais ou menos autônomos, formadores do espaço social para cada sujeito – situação esta mais condizente com a complexidade das sociedades contemporâneas.

Por este prisma, as crianças não seriam passivas ante a construção de sua própria infância, ou seja, com suas vidas determinadas apenas por aspectos estruturais. Ao contrário, elas também desempenhariam ações estruturantes no sentido de sua autoconstrução.

Deste modo, se o espaço social é composto por uma infinidade de campos, existem inúmeras formas específicas de dominação em cada um deles nas diversas posições que agregam e, certamente, não é apenas o capital econômico o responsável por conjecturar relações assimétricas entre os sujeitos ali situados, entre os sujeitos e os grupos sociais, e entre os variados grupos sociais. As relações assimétricas delineadas entre homens e mulheres e entre as diversas faixas etárias, por exemplo, sintetizam dominações transversais a todos os campos. Esta noção ilustra, com base em Bourdieu, inspirado em Marx e na teoria da ação de Max Weber (1864-1920), que a realidade social é um conjunto de relações de força entre os grupos sociais, em constante luta, uns contra os outros. Bourdieu reforça, assim, as relações sociais como relações de sentidos, a exemplo de Weber, com destaque para a dimensão simbólica da realidade social no que tange às relações de dominação, onde impera a noção de violência simbólica, especialmente aquela forjada na esfera da educação e da família, instâncias em que o sujeito se reconhece e se desconhece, de modo a protagonizar situações de violência simbólica e de legitimação de diversas dominações, já que as interações face a face escamoteiam as estruturas e relações intersubjetivas na qualidade de atualizações da conjuntura das relações objetivas.

Daí ser importante a noção de construtivismo estruturalista de Bourdieu para o estudo dos processos de socialização e do estatuto social infantojuvenil, com enfoque para a tese da reprodução e da violência simbólica no

espaço escolar.

Assim, é de se notar que a escola atua para a disseminação de valores dominantes indispensáveis para a manutenção das estruturas sociais, ainda que não sejam estas absolutamente determinadas e determinantes. Em resumo, a escola, enquanto instituição estruturante, instância criadora e disseminadora de *habitus* de classe, que atua fortemente nos processos de socialização de crianças, representa um exemplo da predominância dos elementos simbólicos da realidade social, em suas nuances estruturais, sobre os jovens que a ela se submetem.

Na obra, “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, escrita por Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron (1930-), denotam-se os fundamentos de uma “teoria da violência simbólica” no âmbito educacional. Os autores defendem que “Toda **ação pedagógica** (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20). Isto é, a ação pedagógica deve ser vislumbrada como consolidadora de uma violência simbólica – quer seja exercida pelos membros de uma formação social (educação difusa); quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função educativa (educação institucionalizada) –, uma vez que visa à reprodução do arbitrário cultural das classes dominantes em detrimento das classes dominadas. Neste sentido, toda formação social, segundo este enfoque, descreve um sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes.

A ação pedagógica, por extensão, reproduz a cultura dominante, “contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21).

A arbitrariedade da seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico decorre da proporção em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, vez que não estão unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a



uma “natureza humana”.

Neste quadro, a autoridade pedagógica (AuP) rege todos os aspectos da relação de comunicação pedagógica e “Toda ação de violência simbólica que consegue se impor (isto é, impor o desconhecimento de sua verdade objetiva de violência) supõe objetivamente uma delegação de autoridade” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 38).

Em outros termos, a ação pedagógica importa a realização de um “trabalho pedagógico” (TP), que se reduz à inculcação – ou seja, à reprodução do sistema – a recair, sob os moldes da classe dominante, sobre a classe subalterna, criando-se um *habitus* nesta “como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44).

Defendem os autores que, em dada formação social, o trabalho pedagógico pelo qual se concretiza a ação pedagógica dominante

[...] tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20).

Nestes moldes, o sistema de ensino institucionalizado (SE) baseia suas características específicas de estrutura e de funcionamento na ideia de reprodução das condições de existência e persistência que lhe são peculiares, haja vista que a “auto-reprodução” da instituição é basilar ao exercício de sua “função de inculcação”, bem como à realização de sua “função de reprodução” de um arbitrário cultural, reiterando, por meio da reprodução cultural, a manutenção das relações entre grupos e classes (reprodução social). Considerando-se que deve servir às condições institucionais da homogeneidade, o sistema de ensino tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea e de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes.

Ainda, o momento relacional entabulado na escola entre os sujeitos

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ressalta a importância que deve ser reservada à discussão sobre a codeterminação entre individual e coletivo, pois a análise da totalidade (estruturas sociais) não pode perder de vista os sujeitos que a compõem.

Deste breve aparte, extrai-se a relevância da obra de Bourdieu e Passeron, vez que bem localizam na escola, a partir de sua ação sistemática como instância de socialização, mecanismos de controle social e de ajustamento das características e aspirações individuais às necessidades da coletividade – necessidades estas que se inscrevem sob o ideário da modernidade e que, muito embora não sejam inflexíveis para determinar os comportamentos individuais, influenciam-nos sobremaneira.

Certamente, o estatuto social infantojuvenil ora discutido circunscreve-se ao projeto de modernidade no bojo do qual foi forjado pelas sociedades ocidentais contemporâneas, com destaque para as mudanças socioculturais ocorridas ao final do século XX:

O projeto da modernidade, típico de um certo momento histórico das sociedades ocidentais, que trouxe com ele esse sonho de liberdade e igualdade entre os seres humanos (homens, mulheres, crianças), trouxe também contradições, ambivalências, antinomias entre idéias e valores e condições reais de sobrevivência, entre liberdade civil e liberalismo econômico [...]. Tais dicotomias, ou separações, perpassam nosso conhecimento científico, nosso senso comum e nossas representações sobre a infância [...] (BELLONI, 2009, p. 04).

Segundo o discurso moderno, vez que pressupostas a liberdade e a igualdade entre os homens como meta social inafastável, o estudo da categoria infância enseja atenção na interpretação de seus valores e de suas representações na sociedade. Com base em inúmeras disciplinas, no decorrer do século XX, sobreleva-se a concepção construtivista (ou construcionista) também para explicar a categoria da infância, sem se desconsiderar, entretanto, toda a tradição preconizada por Durkheim e Marx, teóricos sociais clássicos, na leitura da dicotomia entre o individual e o coletivo. Na realidade, embora aparentem ser uma oposição, estes conceitos são, em verdade, complementares, visto que é concedida

[...] certa predominância explicativa (ou heurística) ao coletivo, aos aspectos macrossociais, ou seja, às estruturas sociais, sem deixar de procurar compreender a importância dos aspectos individuais na construção daquelas estruturas, ou seja, as dimensões subjetivas e interacionais que

explicam as ações individuais e suas orientações e conteúdos legitimatórios e identificatórios (BELLONI, 2009, p. 09).

Daí porque se falar que a base da reflexão sociológica centra-se no entendimento da codeterminação entre a totalidade (sociedade) e seus elementos (indivíduos), visto que o foco da compreensão é justamente o aspecto relacional entre os pólos que formam o coletivo (as estruturas sociais), sem menoscabar, todavia, a singularidade dos sujeitos componentes.

As ciências sociais voltam-se, como visto, para o entendimento desta complexa dialética justamente porque “O social não é a reunião de elementos anteriores, nem uma entidade nova, mas um sistema de relações que engendram, enquanto relações, uma transformação dos termos que ele (sistema) liga entre si” (PIAGET, 1965, p. 29 *apud* BELLONI, 2009, p. 09).

Com base nas explanações anteriores, que procuraram traçar ideias elementares acerca da construção da infância moderna, a partir de uma abordagem interdisciplinar, notadamente histórica, sociológica e psicológica, é o momento de se situar esta construção no *locus* representado pela escola, na condição de instância socializadora.

## **2.3 Ser “criança” na escola**

### **2.3.1 Perspectivas históricas da educação para a infância**

“Qualquer educação, escolarizada ou não, implica uma seleção dos conhecimentos e dos valores” (André Petitat)

Sobre alguns aspectos centrais para a análise das perspectivas históricas da educação para a infância, sobretudo aquela que inspirou a tradição que veio a se desenvolver no Brasil a partir da época colonial, Philippe Ariès traça um panorama bastante elucidativo.

O que hoje se denomina de “conhecimento da sociedade”, em outras épocas, era assimilado ao termo “civildade”, em especial, nos séculos XVI e XVII, em que “[...] a civildade era a soma dos conhecimentos práticos necessários para se

viver em sociedade, e que não se aprendia na escola” (ARIÈS, 1981, p. 169).

O surgimento da escola, entretanto, não foi incompatível com a civilidade, que subsistiu como uma forma de educação através do mundo:

Não se tratava apenas de iniciar as crianças nos hábitos dos adultos, que outrora aprendiam unicamente através da experiência da aprendizagem; o tratado de civilidade agora prestava mais atenção à vida escolar, adaptava-se a ela e a prolongava. Isso era uma consequência do desenvolvimento da escola e da particularização da infância, que adquiriu uma importância cada vez maior nos manuais de civilidade, em detrimento dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 176).

É assim que, cada vez mais, a educação passaria a se concentrar num ramo de *experts*, com práticas próprias e instituições concebidas especificamente para a formação da criança, segundo um ideal dos valores a serem transmitidos ao “futuro adulto”.

Segundo o historiador, na idade média europeia, a escola e o colégio eram reservados a uma pequena quantidade de clérigos e, de forma geral, misturavam as diferentes idades em seus espaços, tal como na vida fora da escola. Com o passar do tempo, entretanto, tornaram-se locais destinados à segregação das crianças em relação aos adultos, de modo que fosse assegurado, pela disciplina autoritária, uma formação moral e intelectual adequada para esses jovens.

No século XIII, os colégios existentes não estavam afetos propriamente ao ensino. Eles eram verdadeiros asilos para estudantes pobres que, apenas a partir do século XV, vão servir como institutos de educação, regidos por uma hierarquia autoritária, oportunizando a vigilância e o enquadramento da juventude.

Ariès destaca três características inerentes à educação prevalecente na Europa da idade média, época em que começam a aflorar os espaços urbanos e, com eles, os colégios e as primeiras escolas técnicas, influenciadas, sobremaneira, pelas corporações de ofícios e o aprendizado corporativo ali desenvolvido: (1) a precoce integração das crianças à vida adulta – já que não se fazia a ruptura entre as fases da vida, infância, adolescência e adultez – indica a inexistência de um sistema educação que as acompanhasse em seu desenvolvimento até o alcance da vida adulta; (2) a educação também é marcada pela justaposição de desigualdades e o convívio de sujeitos de diferentes condições sociais, o que não sinaliza que as

desigualdades sociais não eram reproduzidas na idade média. Na realidade, embora as diferenças sociais já fossem bem delineadas neste período, como se pode notar em um conjunto de sinais exteriores (roupas, posturas, objetos etc.) que indicam a superioridade material de uns em relação a outros, é apenas na idade moderna que a cada condição social será reservado um espaço social específico e, assim, ocorrerá, sobretudo, a segregação física segundo a classe originária de cada um; (3) ainda, a educação medieval é forjada também no espaço familiar, que, na realidade, aparece diluído em práticas sociais mais amplas, da aldeia, da cidade, das associações coporativas, visto que a família não contava com a intimidade conhecida atualmente, mas permanecia aberta à vida social, segundo a sua posição em meio a hierarquia aparente da comunidade.

A evolução da instituição escolar, do colégio de clérigos ao instituto de educação infantojuvenil, está amalgamada àquela do sentimento da infância e das idades, seja porque contribuiu para apartar os jovens dos adultos, seja porque a divisão da população escolar em classes, gerou a estrutura moderna de classe escolar, com a noção de que mesmo no interior da infância ou da juventude existiam várias categorias de sujeitos<sup>12</sup>.

Neste aspecto, as várias idades da criança começam a ganhar correspondência com a classe escolar cursada e se organizam em função da instituição escolar, uma vez que

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-las a alguns apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe. Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos. As idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiam as classes, pois desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural (ARIÈS,

---

<sup>12</sup> A segunda infância (a partir dos 12-13 anos) e a adolescência ou juventude “[...] só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas. [...]. O período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar. Durante muito tempo, no século XVI e até mesmo no século XVII, essa relação foi muito incerta” (ARIÈS, 1981, p. 115). “Assim, a adolescência, mal percebida durante o Ancien Régime, se distinguiu no século XIX e já no fim do século XVIII através da conscrição, e mais tarde, do serviço militar. O ecólier – o escolar – e esta palavra até o século XIX foi sinônimo de estudante, sendo ambas empregadas indiferentemente: a palavra colegial não existia – o ecólier do século XVI ao XVIII estava para uma infância longa assim como o conscrito dos séculos XIX e XX está para a adolescência” (ARIÈS, 1981, p. 123).

1981, p. 115).

Assim é que “O ‘pequeno homem’ da idade média, vivendo misturado com os grandes, participando de suas festas e de suas ocupações, passa a ser enviado para locais especializados, onde é socializado” (PETITAT, 1994, p. 90). Esta grande preocupação com o desenvolvimento dos jovens, realçada com ênfase nos tempos modernos, está vinculada necessariamente ao processo por meio do qual crianças são separadas dos adultos em função da escolarização formal a que são submetidas, permeada por uma nova temporalidade.

Contudo, essa função da escola demorou a aparecer, pois, durante muito tempo, foi alheia à repartição e à distinção de idades, já que seu objetivo primordial não era a educação da infância: “A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos ‘jovens ou velhos’ [...]” (ARIÈS, 1981, p. 124), portanto, fortemente regida pelos dogmas da Igreja. Para Ariès, a escola elementar latina, com forte dependência religiosa, não origina a escola primária moderna, que se concentra no ensino das crianças, sobretudo, em língua nacional. A escola moderna nascerá à margem das escolas elementares latinas, visto que foi concebida para a escolarização do “povo” das cidades e do campo, com a missão de educar e formar a juventude, sob uma constante e orgânica disciplina que, embora tenha se originado da disciplina eclesiástica, caracterizava-se muito mais por ser um instrumento de aperfeiçoamento moral e espiritual. Aliás, a diferença crucial entre a escola medieval e o colégio moderno reside na introdução da disciplina para conduzir o trabalho comum:

Essa disciplina não se traduziria apenas por uma melhor vigilância interna, mas tenderia a impor às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral. A escolaridade se tornaria sem dúvida uma questão de crianças e de jovens – ou seja, não se estenderia mais, como na Idade Média ou no Renascimento, às idades da maturidade – mas seria uma escolaridade relativamente longa (menos longa, entretanto, do que a da Idade Média) (ARIÈS, 1981, p. 127).

Também é possível dizer que,

[...] os graus e as classes têm a vantagem de introduzir uma maior ordem e de manter os estudantes sob a supervisão constante dos mestres. Crianças e adolescentes são submetidos ao mesmo regime. [...]. A intensa reflexão pedagógica do século XVI é inseparável da nova organização hierárquica e paternalista dos colégios, e supõe ainda uma nova maneira de encarar a

infância e a adolescência (PETITAT, 1994, p. 79).

Com o passar do tempo, as instituições escolares, em sua concepção moderna, e as práticas de educação nelas empregadas conseguiram forjar um sentimento genuíno de uma infância longa, com sucessivos períodos, ao revés do que o sentimento de “paparicação” descrevia. Por isso, o sentimento moderno da infância e o sentimento da escolaridade passaram a se influenciar mutuamente, já que a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar. Enquanto submetida à escolarização, a criança estaria sob disciplina rigorosa e incessante, o que deixava ainda mais característica a diferença de sua condição com a da liberdade adulta.

Aliás, sobre a questão da seleção dos conteúdos simbólicos e a doutrinação implícita vigente nos colégios, é possível apontar que,

Neste universo pedagógico, a forma de doutrinação é tão importante quanto os conteúdos inculcados. A civilidade, assim com as classes mais graduadas, presta serviço à disciplina; a hierarquia do estabelecimento, a rede de vigilância, a densidade do controle pedagógico imprimem inevitavelmente certos reflexos face à autoridade; enfim, a frequência dos exercícios, desprovidos de interesse aos olhos dos jovens, e os horários sobrecarregados concorrem para enraizar hábitos de trabalho e de concentração de esforços (PETITAT, 1994, p. 83).

Em sua maioria, a população escolar provinha de famílias burguesas, de juristas e de eclesiásticos, ou seja, da média e da alta burguesia. Mas acontecia de nobres não freqüentarem a escola, assim como de artesãos e camponeses o fazerem. Em linhas gerais, os colégios não atendiam as mesmas camadas sociais em proporções equivalentes, contudo, na medida em que se avançava para os graus superiores, os filhos de artesãos e de trabalhadores tendiam a desaparecer das fileiras escolares.

No Antigo Regime, pendiam muito mais as funções do que as condições sociais para a determinação da frequência à escola. Com o decurso do tempo, entretanto, a posição social das famílias será relevante neste aspecto, muito mais que as funções desempenhadas pelos pais dos alunos. É interessante notar que apesar de a escolarização do século XVII ainda não ser monopólio de uma classe, era monopólio indiscutível de um sexo, pois as mulheres não tinham acesso a ela, de modo que, entre elas, os hábitos de precocidade no ingresso à vida adulta persistiram praticamente inalterados da idade média até o século XVII.

Mas, a partir do século XVIII,

[...] a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio era para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (primário) (ARIÈS, 1981, p. 128).

Nesta época também, duas características emergem deste contexto em que os colégios passam a apresentar uma grande estabilidade institucional:

[...] os Estados, grandes ou pequenos, firmam em toda parte sua proeminência sobre os colégios. São eles que outorgam ou retiram as autorizações para ensinar [...]. Em contrapartida, tanto os Estados centrais quanto as municipalidades renunciam a qualquer participação na administração escolar, contentando-se em delegar o seu “poder de príncipe” de designar eventualmente uma comissão para realizar uma enquete ou uma reforma, ou colocar representantes na direção do estabelecimento (PETITAT, 1994, p. 89).

Daí se falar que, do século XVIII em diante, com o estabelecimento de um poder político burguês, enfeixado nas mãos de alguns poucos privilegiados, também o sentimento de classe passa a interferir no sentimento de escolaridade e, por conseguinte, no sentimento de infância moderno.

O sentimento de classe também interferirá, regra geral, no tempo em que a criança estará vinculada ao sistema formal de ensino, bem como na qualidade e nas oportunidades que este último lhe ofertará. Daí se falar que “A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo” (PETITAT, 1994, p. 79).

A Pedagogia moderna, sobretudo, foi edificada sob a referência das imagens do adulto “civilizado”, que, como tal, projeta sua ação pedagógica na infância. Assim, idealizaram-se os sistemas escolares para a construção de uma infância “civilizada” que, em larga medida, contribuiria com a civilização do adulto e da sociedade, ou seja, contribuiria com a administração simbólica desses imaginários sociais – via de regra, concebidos em projeções universalizantes.

Entretanto, é fato que muitas infâncias não couberam – muito menos cabem na atualidade – nesse perfil universal de infância, permanecendo alheias às instituições civilizatórias e pedagógicas e seus saberes legitimados. Assim é que

Para essas outras infâncias foram pensados outros estatutos e outros



saberes pedagógicos. Os estudos mostram que outros coletivos de adultos e outras crianças nem sequer foram imaginados como civilizáveis, nem como educáveis (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 130).

Feito este intróito histórico, vê-se que a constituição das instituições escolares não foi um simples reflexo de transformações externas, imperantes nas indústrias, no comércio, na administração pública etc., espaços em que a gestão dos indivíduos passou a ser marcada pela organização burocrática. Os colégios foram, especialmente, difusores de novas formas de socialização e se colocaram como um contexto específico para a formação de novas relações entre o poder e o saber.

Logicamente que, no Brasil, ainda que as influências do exterior fossem fortemente notadas, justamente por ser a base cultural do país eurocêntrica, certas peculiaridades, como a profunda desigualdade social e a falta de acesso à escolarização, deram nuances diferentes à concepção da educação no meio social brasileiro.

Na abordagem histórica em questão, também não pode passar despercebido, a partir da noção de fases da vida, com a especificidade da infância, o surgimento de inúmeras controvérsias cuja temática central era a oposição entre instrução e educação. A instrução era comumente associada ao ensino desenvolvido em instituições especializadas, as escolas; ao passo que a educação propriamente dita compreenderia os princípios morais transmitidos no contexto familiar, dos adultos para as crianças, e, por isso, também foi denominada de educação doméstica. Costumava-se entender que a escola só cumpriria suas finalidades caso a educação doméstica a antecedesse com sucesso, no estabelecimento dos princípios morais aos jovens. Dessa forma, caberia à família educar, e à escola, instruir. Neste sentido, o olhar dos adultos amoldava as crianças ao mundo, pois eram tomadas como “potencialidades”, que demandavam responsabilidade em seus cuidados, em direção à constituição adulta.

Um breve histórico da distinção entre a “educação-de-educar” e a “educação-de-instruir” pode ser assim resumido:

Em primeiro lugar, em algum tempo ela existe difusa no meio social de que todos participam e é ativamente exercida nos diferentes círculos naturais da sociedade: a família, o clã, o grupo de *socius*. Mais adiante a educação especializa-se sob a égide da escola, mas a escola particular do mestre avulso ainda é uma extensão da sociedade civil. Mais tarde ainda, a própria educação escolar recai sob o poder de decisão do Estado que, quando

autoritário e classista, exerce a educação para o controle da sociedade civil, da comunidade de todos (BRANDÃO, 2005, p. 102/103).

As origens desta dicotomia encontram suas raízes na educação grega, pois, nas cidades-estado,

Cabia ao pedagogo a *educação*, que geralmente ocorria no âmbito do lar, onde conviviam com as crianças e adolescentes, iniciando-os nos valores da *polis*, cuja preocupação primordial era a formação do caráter. A função do pedagogo era considerada de caráter vital para o desenvolvimento da integridade moral do educando. Por outro lado, o professor era aquele que *instruía* ou ensinava às crianças conhecimentos básicos de matemática, escrita, leituras e outros, cujo papel era considerado secundário. Havia, portanto, nítida distinção entre um processo e outro, sendo a educação mais nobre que a mera instrução (SIFUENTES, 2009, p. 38).

Em outras palavras, a educação abarcaria a instrução, já que teria por finalidade conferir integridade ao homem, no intuito de fazê-lo adquirir o conhecimento para o aprimoramento da sociedade, e não apenas para o seu próprio bem-estar.

Com a evolução dos pensamentos a respeito da educação, essa distinção perdeu importância. Na atualidade, já é corrente a noção de que não existe um modelo único de educação. Portanto, não ocorre apenas na escola, o que implica dizer que o ensino ali desenvolvido não se constitui em sua única prática, tampouco o professor pode ser considerado seu único ministrante.

Afinal de contas, a educação é um fenômeno social, permeado por determinações históricas, ou seja,

Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz a educação à escolarização ou à instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes (NUNES, 1987, p. 30).

Ainda,

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2005, p. 10).

É imprescindível destacar dois aspectos essenciais à educação. Ao

mesmo tempo em que participa da produção de ideias e de conhecimentos específicos, construindo sociedades e formando homens, também armazena em si mesma uma série de interesses políticos, que, usualmente, municiam-se do professor e do espaço escolar para a reprodução do *status* social, ou seja, para que sejam impostos à classe dominada, os ideais projetados pela classe dominante, no intuito desta conservar seu poder, conforme já anunciado por Bourdieu e Passeron.

Assim como outras práticas sociais constitutivas, a educação influi no desenvolvimento das forças produtivas e dos valores culturais da sociedade, assim como é determinada, por outro lado, pelos fatores sociais vigentes.

Em geral, é quando se está diante de um estágio complexo de organização social e cultural, em que é evidente a divisão do trabalho e, por conseguinte, do poder, que se torna comum a preocupação em formalizar os processos de transmissão do saber entre os homens. Emerge, assim, a preocupação em institucionalizá-la, como se simplesmente esta providência pudesse garantir o resultado positivo da experiência educativa, com o repasse de conhecimentos. Assim, com a especial complexidade das situações modernas de vida, costumou-se, erroneamente, associar a educação apenas ao espaço formal da escola, desconsiderando-se, por extensão, a sabedoria advinda de todas as outras experiências de vida dos sujeitos envolvidos. Por isso, ao contrário do que a ideologia dominante difunde, é certo que a educação ocorre em qualquer lugar e a qualquer tempo, pois prescinde tanto de um espaço formal (como a escola), quanto de um sujeito determinado (como o professor) para cumprir seu intento de contribuir com o processo de desenvolvimento biopsicossocial dos educandos, com a assimilação de conhecimentos historicamente construídos e com a criação de novas competências para a vida social. Daí se dizer que a vida de cada sujeito propicia inúmeras situações de aprendizagem, mesmo que ele não esteja na escola e mesmo que não exista a presença de um professor (em geral, adulto) para guiá-lo nestas experiências.

Já nos grupos tribais mais simples, tinha-se a convicção de que as relações desenvolvidas entre a criança e a natureza, acompanhadas ou não por adultos, constituíam-se em situações de aprendizagem, assim como o eram aqueles momentos em que as pessoas do grupo interagem com a troca de bens materiais e

serviços e mesmo de significados (como nas cerimônias religiosas). Neste passo,

Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado (BRANDÃO, 2005, p. 19).

Daí se falar no acontecimento de situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, que ainda não remetiam, por conseguinte, a técnicas pedagógicas escolares e profissionais de aplicação exclusiva, já que, naquela estrutura social, a convivência implicava a aprendizagem, seja da sabedoria acumulada pelo grupo, seja dos costumes tribais em curso. Consequentemente, todos eram considerados legítimos possuidores do saber para a convivência social.

Nas sociedades primitivas, contudo,

[...] quando o *trabalho* que produz *bens* e quando o *poder* que reproduz a *ordem* são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o *saber* comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade* (BRANDÃO, 2005, p. 27).

Este cenário oportuniza que a educação seja esboçada como ensino, o que motiva, então, o surgimento da Pedagogia na condição de teoria: é o momento em que a aldeia parece restar aprisionada na escola e a comunidade, na figura do professor. Deste modo, diferenciam-se os saberes em tipos e graus, os quais passam a ser destinados, por extensão, a diferentes categorias de sujeitos, conforme a posição social por eles ocupada no sistema político de determinada sociedade. Aí começa a se delinear a desigualdade da educação, pois os saberes reservados a cada sujeito em particular serão desigualmente distribuídos, segundo a estrutura de poder imperante para a organização da vida social.

É claro que, mesmo nas sociedades mais simples, já é possível identificar essa divisão social do saber, ainda que de forma muito tênue, como, por exemplo, quando se apartam, por certo período, os mais jovens dos adultos a fim de que sejam “iniciados”, por ritos específicos, em costumes próprios da vida adulta. Contudo, nota-se que não são abandonadas as formas familiares e comunitárias de educação, nas quais a aludida experiência se dilui e ao mesmo tempo se enriquece.

Veja-se que, em qualquer sociedade, a educação é, sobretudo, um processo de socialização, pois, através dela, viabiliza-se que seus integrantes, uns na presença dos outros, construam identidades, ideologias e participem da definição do modo de vida do grupo social de que fazem parte. Isso porque a socialização revela os projetos da sociedade para cada um de seus membros, localizando-os em sua estrutura.

Se a educação, em sentido amplo, existe como processo de socialização, isto é, em situações práticas nas relações interpessoais, o ensino formal revela o momento em que a educação, segundo uma teoria, assume técnicas diferenciadas e passa a ser desenvolvido sob a forma de Pedagogia. Através do saber pedagógico, referenciam-se métodos, regras e especialistas para a execução de situações de aprendizagem.

Ao se analisar a questão na atualidade, no bojo de sociedades complexas, vê-se que a educação, não raro, é desvalorizada quando não desenvolvida no espaço escolar e quando não conduzida por professores, supostamente tomados como os únicos “especialistas” aptos a conduzir tal processo. Às vezes, não há apenas desvalorização, mas uma completa desconsideração de que o viver em sociedade, isto é, a socialização, seja educação de fato.

Com efeito, mesmo em sociedades altamente diversificadas – sociedades de classes – em que pairam saberes e seus respectivos usos fortemente hierarquizados, a educação subsiste sob as formas familiares e comunitárias, até porque, primeiramente, ela acontece por meio das relações interpessoais diretas no âmbito familiar. Depois disso é que a educação pode ser difundida por relações que fujam do esteio do parentesco. Num primeiro momento histórico, este espaço educacional seria ilustrado por casas, templos religiosos, oficinas etc., isto é,

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por *uma classe* como *um Estado*, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida (BRANDÃO, 2005, p. 32).

Já num momento posterior da história, fundar-se-ia um sistema pedagógico controlado por um poder que lhe é externo, atribuído a “especialistas” de

ensino e voltado para a reprodução da desigualdade social ao promover a oferta desigual do saber. Desta maneira, tal como as demais práticas sociais (medicina, religião etc.) que, numa certa ocasião, despertaram um interesse político de controle, a educação passa a ser controlada por especialistas, que, a seu juízo, mediam o poder e o saber<sup>13</sup>.

Esta noção de que a educação deve ser reduto de especialistas, inspira-se muito na tradição cristã. De forma genérica, é a partir do advento e da difusão do Cristianismo que ganha força a ideia do saber isolado da sociedade, ou seja, de uma educação que se volta individualmente a cada sujeito, para expiar o mal da ignorância em prol da sua salvação espiritual, e não para contribuir com a vida social, segundo suas melhores aptidões. Com efeito, é a partir desta orientação cristã que a educação é vista como o exercício do educador sobre as almas dos educandos no intuito de purificá-las em relação ao que a ignorância representa.

A análise do surgimento da sala de aula e da Pedagogia guarda uma estreita relação com a emergência da modernidade europeia, marcada pela urbanização progressiva, pela formação dos Estados e pela crescente busca do “saber científico”. Nesta época, conviveu-se simultaneamente com o descobrimento da América, em 1492, e com a divisão do Cristianismo europeu ocidental em várias religiões. Este último fenômeno, em particular, foi decisivo na configuração da Pedagogia moderna, já que, até então, o saber letrado situava-se nos redutos da Igreja, sob o domínio dos clérigos. No entanto, com Martinho Lutero (1483-1546), inaugura-se o questionamento da supremacia católica, que, na História, ficou registrado como o período da Reforma protestante e da Contra-Reforma católica, a partir do qual os vínculos entre religião e política se estreitaram, especialmente porque a dinâmica da religião converteu-se em princípio articulador da sociedade.

Foi assim que a Pedagogia também se apresentou como um espaço essencial nessa preocupação de se “governar almas”. O protestantismo e suas diferentes correntes impulsionaram consideravelmente a Pedagogia, difundindo por toda a Europa novos métodos de ensino baseados numa organização do

---

<sup>13</sup> Neste aspecto, “A educação da comunidade de iguais que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementariedade social, por sobre as diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as ‘leis do ensino’ para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos” (BRANDÃO, 2005, p. 34).

conhecimento. Também a reação católica a esse movimento foi importante: fundou-se uma nova ordem, a Companhia de Jesus (*Societas Jesu*), cujos integrantes, os jesuítas, destacaram-se por sua ação educativa, com a fundação de colégios e universidades.

Neste panorama,

Em síntese, para produzir uma posição católica ou protestante de profunda convicção, ambas as Igrejas encontraram um espaço em desenvolvimento a qual dedicaram atenção, cuidados, programas e controle: a escola. Para governar fiéis sob a ameaça da existência de outra confissão, foi necessário um processo de afirmação de certas disposições, atitudes e idéias: *Em função de suas características de duração, perseverança e constância, o processo de escolarização aparecia como a forma maciça ideal para atingir esse objetivo* (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 62/63).

Sem negar, portanto, a influência da religião para a conformação da educação, de acordo com o percurso histórico, foram muitos séculos na passagem pela Antiguidade, pela idade média e pelo Renascimento até se chegar na idade moderna, em que se começou a resgatar a definição da educação como prática social, pois proveniente da experiência da vida em grupo e para ela destinada também.

Neste contexto, Émile Durkheim<sup>14</sup> registrou com propriedade que a educação deveria partir da vida real dos homens para que tivesse sentido. Assim, a vida concreta, com as inúmeras relações sociais que nela se estabelecem, deveria ser a medida da educação, que, afinal de contas, não poderia deixar de ser entendida como uma prática social. Esta contribuição, como se nota, possui indiscutivelmente um viés sociológico e aproxima a noção de educação com a de processo de socialização dos sujeitos, em que são geridos saberes no meio social, sob a determinação de controles sociais pertencentes à cultura.

Sob tal ótica, a educação deve ser compreendida como um processo a ser desenvolvido ao longo da vida, já que é constituído por relações sociais mais amplas, além de constituí-las num movimento dialético. Em sentido análogo,

Como prática social, a educação tem como *loci* privilegiados, mas não

---

<sup>14</sup> Segundo Durkheim, “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina” (DURKHEIM *in* BRANDÃO, 2005, p. 71).

exclusivos, as instituições educativas, entendidas como espaços de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as **demandas da sociedade**, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Como direito social, avulta, de um lado, a defesa **da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as** e, de outro, a **universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência** bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades. Este direito se realiza no contexto desafiador de **superção das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade** (Documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010, p. 29).

Por conseguinte, a noção corrente de educação evidencia que

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. É o exercício de viver e conviver que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando (BRANDÃO, 2005, p. 47).

Em que pese a importância de se reconhecer que a educação existe por toda a parte e está ao alcance de todos de forma difusa nas práticas sociais, não se pode ignorar que, com o rebuscamento da complexidade das sociedades atuais, o saber passou inegavelmente à categoria de instrumento político de poder – e, como tal, também exercido sobre as crianças. Por isso, impende a análise do fenômeno reconhecido por “pedagogização da infância”, em que técnicas de poder e de saber foram forjadas para atuar na educação infantojuvenil.

### 2.3.2. Perspectivas históricas da pedagogização da infância

“[Os *elementos da cultura dominante...*] destacam as distâncias sociais, tornando-as visíveis, e que, por fim, lembram aos burgueses que certas dignidades estão irremediavelmente ligadas ao nascimento” (André Petitat)

A par da noção histórica dos conceitos de educação, sobretudo aquela destinada para a infância, cumpre debater o fenômeno que se costumou denominar de “pedagogização da infância”. Este fenômeno remete à situação de que, ao longo dos tempos, a sociedade concebeu lugares sociais distintos para



adultos e para crianças. Para elas, que precisavam ser “civilizadas” antes de adentrar definitivamente no mundo adulto, criou-se a geografia da escola, espaço privilegiado de formação do ser humano.

No momento histórico que precedeu especificamente esta fase da pedagogização da infância, é de se destacar a contribuição de Comenius (1592-1670), autor de “Didática magna” (1631), considerado o pai da Pedagogia moderna.

Com uma preocupação incansável acerca da educação das crianças, Comenius defendia que os primeiros anos do homem eram determinantes na série de aprendizagens a serem atingidas, já que nesta fase ainda não existiria qualquer aprendizado ou, se existisse, poderia ser mais facilmente “corrigido” para a direção “correta”. O conceito de infância no discurso comeniano é de que se trata de

[...] um lugar que existe porque deve ser completado. Comenius instala, na Pedagogia, a imaturidade como inferência necessária e óbvia da existência de maturidade. A infância é apenas o ponto de partida que se faz necessário, posto que existe uma meta à qual chegar através do ordenamento dos processos, do simples ao complexo, da primeira idade à idade madura. Em Comenius, a diferença ente a infância e a idade adulta é uma diferença de grau, na qual o ser humano alcançou o seu desenvolvimento (NARODOWSKI, 2006, p. 45).

Dessa concepção comeniana sobre a infância avulta o fato de que as crianças possuiriam iguais possibilidades de educabilidade, pois o homem, independentemente de sua condição, seria educável, pelo que toda sua potencialidade para aprender demandaria a aplicação de critérios de graduação, ordem e racionalidade para o seu amadurecimento até a fase adulta. Em torno desse discurso, a Didática Magna elenca seus princípios universalizantes e fundantes das bases do maquinário racional do processamento do corpo infantil que se seguirá com a intensificação do progresso disciplinar capitalista.

É fato que a Pedagogia moderna estipulou um programa de extensão escolar a partir de uma concepção normatizadora e de um objetivo homogeneizante dos educandos. O referencial comeniano, neste aspecto, assinala que a desordem e a heterogeneidade devem ser afastadas pela simultaneidade sistêmica, ou seja, sob o preceito da uniformidade em tudo: um professor para muitos alunos que se encontram no mesmo nível de aprendizagem, de modo que se recorram aos mesmos métodos, aos mesmos materiais didáticos e às mesmas matérias para ensinar os alunos, do mesmo modo, ao mesmo tempo.

Com base em Comenius,

[...] se a infância vai se deslocar do lar para a escola, será preciso estabelecer um sistema que garanta a simultaneidade das ações que diagrame o uso do tempo e que faça um exaustivo controle do aproveitamento desse tempo. Essa operação implica estabelecer ações paralelas nos níveis superiores, bem como fazer um ordenamento dentro de cada uma das instituições (NARODOWSKI, 2006, p. 60).

Essa pretensão universalizante intentava legitimar mecanismos homogeneizantes, no intuito de fazer prevalecer a ordem e a disciplina na educação. Tal ordem das coisas contextualizou o momento em que adveio o fenômeno da pedagogização da infância.

É evidente que a pedagogização da infância não abarcou, da mesma forma, as crianças de todas as classes sociais. Desde o princípio, encontrou maior espaço para se difundir junto às classes dominantes. Contudo, com o passar do tempo, em especial nos séculos XIX e XX, o fenômeno se estendeu para todas as camadas sociais – logicamente, de maneira diferenciada, conforme será analisado adiante –, o que ilustra uma situação típica da modernidade: a relação criança-escola teria sido universalizada.

Por isso, coube adentrar nesta discussão para ser possível embasar, mais à frente, as nuances da Pedagogia atual face à infância. Importa, neste momento, caracterizar a Pedagogia e as suas feições ao longo dos tempos.

Por definição, a Pedagogia se refere aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, o que ensinar, quando ensinar e para quem ensinar. Representa o aspecto técnico da problemática educacional, ou seja, a teoria desta questão. Por isso, difere do termo Educação, que deve ser reservado para a prática educativa, que enseja uma teoria pedagógica. A intermediação entre Pedagogia (teoria) e a Educação (prática) é levada a efeito pela Didática.

A Pedagogia pode ser vislumbrada como a teoria geral da educação, ou seja, como a sistematização posterior da prática educacional e, por isso, não pode ser reduzida ou confundida com uma teoria psicológica, sociológica, econômica etc., ainda que existam relações codeterminantes entre elas.

Na atualidade, a Pedagogia existente pode ser classificada como

moderna ou burguesa<sup>15</sup>, por ser fruto do mundo moderno, que surgiu com a derrocada do mundo medieval e feudal. Mas, até se consolidar como moderna, a Pedagogia percorreu um longo caminho histórico. Na época do Iluminismo (século XVIII), pode-se dizer que houve uma radicalização da Pedagogia ao passo que a burguesia se colocava como classe emergente e revolucionária e radicalizava suas ideias iluministas.

Neste período, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) escreve “Emílio ou Da Educação” (1762), romance pedagógico em que defendia ser o homem naturalmente bom até que a sociedade o corrompesse. A partir desta obra, pode-se apontar a infância moderna como a destinatária da operação teórica da pedagogização. Para Emílio, protagonista do romance, era preferível viver sem aprender coisa alguma a se submeter à escola do clero e da nobreza, consideradas classes ociosas da época e opressoras do direito à liberdade. Deste modo, “Emílio se educaria através de suas próprias descobertas, através de sua iniciativa, alheio aos ditames da sociedade corrompida” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 14).

Rousseau critica a falta de tratamento específico destinado à infância e, por consequência, a desconsideração das particularidades inerentes a cada criança:

[...] se, de um lado, todas nascem potencialmente iguais, simbolizando a natureza humana em sua generalidade, cada uma possui características e traços que lhe são inerentes. Além da desigualdade de cunho social e político, há também a desigualdade natural e biológica (CERIZARA, 1990, p. 31).

Para Rousseau, a criança deveria ser respeitada desde o seu nascimento, pois ela seria naturalmente boa, envolta que estaria na simplicidade, na igualdade e na liberdade pertencentes à natureza. Tal cenário, entretanto, rivalizaria com as práticas da época, notadamente demarcadas pelo rigor da vigilância e da subjugação das crianças face ao mundo adulto. Também, Rousseau declina que os pais deveriam assumir verdadeiramente seus papéis de cuidadores da criança,

---

<sup>15</sup> Walter Benjamin (1892-1940) entende que a Pedagogia Liberal-Burguesa possui dois sustentáculos básicos: a psicologia e a ética. A psicologia idealista serve para constituir a imagem de uma criança abstrata, que só habita, na realidade, seus próprios manuais. Já a ética, neste contexto, tem a função de colocar os valores da democracia burguesa como limite social ao indivíduo. Desta forma, aqui está mais uma amostra acerca da não neutralidade política da Pedagogia que, ao teorizar sobre a relação dos homens entre si nas atividades inerentes à educação, reflete a luta de classes, isto é, a política social.

iniciando pela adoção de uma nova postura perante ela, já que a construção de sua personalidade seria influenciada pelas relações com o mundo social. É assim que autoridade paterna não se confundiria com um poder absoluto, mas seria sobretudo um dever a ser cumprido em benefício da criança:

Ao caracterizar a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, Rousseau revela quão decisiva é a influência deles na (de)formação da criança e como predomina nos pais uma visão da criança como dependente do adulto e exposta às suas variações de estado de espírito (CERIZARA, 1990, p. 47).

Por isso, Rousseau defende exaustivamente o reconhecimento da autonomia da criança pelos adultos, que devem aceitar sua forma própria de viver e de conviver com o mundo. Isso porque Rousseau considera que o ser humano resulta numa construção histórica com o meio, já que é um ser social por excelência. Para ele, a educação deve

**[...] considerar as crianças em sua situação concreta, levar em conta suas particularidades, e atentar não só para as desigualdades naturais, mas também para as sociais.** Dessa forma, a educação não poderá nunca se reduzir a um esquema rígido ou a um modelo único: ela deverá variar de acordo com os indivíduos. Antes de agir é preciso conhecê-los (CERIZARA, 1990, p. 62).

Nesta linha, a autonomia da criança decorre da liberdade que tem de fazer o que pode, segundo suas vontades e suas forças, de forma equilibrada. O papel do adulto é de orientar esse trajeto, atender as necessidades da criança, mas sem fazer por ela aquilo que a autonomia dela permite realizar. Dessa forma, a criança se torna sujeito de sua própria educação, com base em suas experiências pessoais e coletivas no mundo.

Acontece que, ainda que as ideias libertárias de Rousseau tenham servido às massas revoltosas da Revolução Francesa, a apropriação do poder efetivamente se deu pela burguesia, que não poupou esforços para limitar as conquistas populares da Revolução e preservar seus interesses na condição de classe dominante. Assim, para governar o Estado numa sociedade industrial conflituosa e consolidar o poder, a burguesia desconsiderou a Pedagogia revolucionária de Rousseau, pois estava dissociada da intenção de difundir sua visão de mundo às camadas populares, as quais deveriam passar a conviver com uma escola “eficiente”, com uma Pedagogia verdadeiramente “científica” e não

romanceada.

Assim, no século XIX prevaleceu uma Pedagogia elitista, nos moldes das ideias de Johann Herbart (1776-1841), que concebeu definitivamente a Pedagogia como “ciência da educação”. Nesta época, também foram instaladas as grandes redes de ensino público, firmando-se, por consequência, o *status* da Pedagogia Tradicional (ou da Escola Tradicional).

Em fins do século XIX e no início do século XX, é fortalecida outra vertente da Pedagogia burguesa, em especial nos Estados Unidos e na Europa, denominada de Pedagogia Nova (ou Movimento da Escola Nova), que pregava métodos ativos de ensino e a liberdade e a autonomia do aluno na sala de aula. Este movimento se baseou numa série de experiências educativas, desvinculadas entre si, que buscavam se contrapor à educação das escolas oficiais estatais e religiosas.

É interessante destacar o quadro comparativo entre a Pedagogia de Herbart, representante da Pedagogia Tradicional, e a Pedagogia de John Dewey (1859-1952), expoente central da Pedagogia Nova (Cfe. GHIRALDELLI JR., 1987, p. 18):

Pedagogia de Herbart (Tradicional)	Pedagogia de Dewey (Nova)
<p>PASSOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. preparação</li> <li>2. apresentação</li> <li>3. associação</li> <li>4. generalização</li> <li>5. aplicação</li> </ol>	<p>PASSOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. atividade</li> <li>2. problema</li> <li>3. dados</li> <li>4. hipótese</li> <li>5. experimentação</li> </ol>

Em outros termos, o quadro pode ser assim explicado:

Segundo os passos de Herbart, uma aula deveria começar com o professor recordando o assunto da aula anterior (preparação). O assunto da aula anterior deveria encaminhar para a necessidade de novos estudos, portanto, introduziria a nova lição (apresentação). Em analogia às resoluções da velha lição, o professor deveria resolver os novos problemas perante os alunos (associação). Em seguida, o professor deveria demonstrar que as formulações e regras aprendidas com a nova lição poderiam servir para outros casos (generalização). Por fim, o professor passaria exercícios de aplicação e verificação de aprendizagem (aplicação).

Segundo os passos de Dewey, uma aula deveria começar colocando os

alunos livremente “em ação” (atividade). Da atividade dos alunos fatalmente deveriam surgir as dúvidas, as questões, as curiosidades (problema). Para resolver os problemas surgidos, alunos e professor deveriam recorrer à pesquisa (coleta de dados), procurando material nas bibliotecas, etc. Por fim, alunos e professor formulariam possíveis soluções para o problema (hipótese). O último passo consistiria na comprovação das hipóteses através da experimentação.

[...]. A pedagogia herbartiana centra-se na atividade do professor; é ele quem domina os conteúdos e deve transmiti-los aos alunos. A pedagogia de Dewey centra-se nos alunos; são eles que devem não só formular o problema, como também resolvê-lo. Em Herbart privilegia-se o *resultado* da aprendizagem; em Dewey privilegia-se o *processo* de aprendizagem. A pedagogia herbartiana, geralmente, se cumpre pela “aula expositiva”. A pedagogia de deweyana valorizou a “dinâmica de grupo” e os processos coletivos de ensino-aprendizagem (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 19/20).

No Brasil, as Pedagogias dominantes derivam da Pedagogia moderna, de cunho liberal burguês. Suas vertentes são basicamente três: a Pedagogia Tradicional (com base em Herbart), a Pedagogia Nova (sob a influência de Dewey) e a Pedagogia Tecnicista. Assim, é interessante discorrer sobre os ideários de cada uma delas.

A Pedagogia Tradicional entende a escola como um ambiente de preparação para vida, onde crianças receberiam educação intelectual e preparo moral. Já a Pedagogia Nova defende que a escola não deve preparar os alunos para a vida, mas deve representar a própria vida, com seus estímulos característicos de dinamicidade. A Pedagogia Tecnicista, por seu turno, define a escola como uma instituição destinada a formar sujeitos para o mercado de trabalho.

Sobre os conteúdos escolares, a Pedagogia Tradicional se concentra na assimilação do arcabouço histórico-cultural pelos alunos, de modo que, ao memorizar os modelos existentes, o educando teria melhores condições de seguir pela vida adulta. Já a Pedagogia Nova não privilegia propriamente os conteúdos científicos e literários, mas sim a forma de apreendê-los. E a Pedagogia Tecnicista não se concentra na assimilação de modelos, nem no processo de ensino-aprendizagem, mas no ministério de informações práticas e objetivas necessárias ao desempenho de uma função no mercado de trabalho.

No que se refere aos métodos didáticos em cada uma destas vertentes pedagógicas, na Pedagogia Tradicional, o professor é a figura central do processo de ensino-aprendizagem, pelo que o meio didático mais recorrido é a aula expositiva. A Pedagogia Nova, inversamente, centra o ensino no aluno e situa o

professor como mero colaborador do processo. Por isso, os meios didáticos eleitos são especialmente a dinâmica de grupo, o debate e a pesquisa. Por último, a Pedagogia Tecnicista não se concentra no professor nem no aluno, pois focaliza o ensino nos próprios meios didáticos como manuais, filmes, cartilhas, dispositivos da tecnologia da informação etc.

Ao lado das Pedagogias dominantes expostas, existem as Pedagogias não-dominantes, das quais merecem destaque: a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Estas correntes, por sua vez, pretendem defender os interesses das classes populares, que embora componham a imensa maioria do país, não dispõem dos mecanismos de controle político econômico social e cultural vigentes.

Para a Pedagogia Libertária, filiada ao socialismo libertário, a escola deve ser uma comunidade em autogestão, em que todos os envolvidos (alunos, professores, funcionários e comunidade em geral) possam participar de suas atividades pedagógicas e administrativas. A Pedagogia Libertadora prefere os “círculos de cultura” e os “grupos de conscientização” à instituição escolar formal, pois entende ser limitada a influência da escola para o desenvolvimento de uma educação crítica comprometida com as transformações sociais. Diferentemente da Pedagogia Libertária e da Pedagogia Libertadora, que têm uma visão negativa da escola, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

[...] está mais preocupada em garantir a função social da escola enquanto instituição historicamente designada à divulgação da cultura erudita às classes populares. Assim, a PSCS valoriza a escola, especialmente a escola pública. A escola pública é, na realidade atual, a única instituição que, mal ou bem, se responsabiliza pelo contato das massas com o saber científico (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 19/20).

A respeito dos conteúdos escolares, a Pedagogia Libertária se concentra em trabalhar conhecimentos aplicáveis à resolução de problemas da vida social, independentemente de uma sistematização rigorosa. Em diversas experiências educacionais libertárias, nota-se que a forma de apreensão dos conteúdos sobrepõe-se aos conteúdos em específico. A Pedagogia Libertadora também confere prevalência à forma em detrimento dos conteúdos, entretanto, entende que os assuntos a serem abordados nos estudos em grupo devem levar em conta a vida dos educandos, de modo que lhes seja possível problematizar a

respeito de suas situações cotidianas. E a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, por seu turno, entende que os conteúdos culturais universais, que compõem o patrimônio cultural e científico da humanidade, devem ser trabalhados com os educandos que, em sua grande maioria, do ponto de vista histórico, são alijados de seu conhecimento, já que o monopólio destas informações é uma forma de dominação entre as classes sociais. Logo, compreende que instrumentalizar as classes populares com esses saberes eruditos seria uma forma de combatividade à exploração social.

Acerca das metodologias empregadas por essas Pedagogias, vislumbra-se que a Pedagogia Libertária, por ser anti-autoritária, prega a abolição de formas de dominação como o sistema punitivo de notas, exames, tarefas, frequência etc. e utiliza como meios didáticos tanto a aula expositiva quanto o estudo em grupo. A Pedagogia Libertadora privilegia o método do grupo de discussão, em que professor e alunos vivenciem uma situação hierárquica idêntica, isto é, ainda que intervenha nas discussões de modo prudente, o professor não deveria se sobrepor ao educando, justamente para que as experiências pessoais de cada um possam fluir no debate, num verdadeiro processo de diálogo crítico. Por fim, para a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, não há um meio didático capaz de abarcar todos os conteúdos a serem ministrados. Por isso, reputa que os métodos estão subordinados aos conteúdos, que, por serem concretos e reais e deverem se relacionar com a vivência humana, exigem métodos peculiares de apresentação, para que não soem artificiais ou descontextualizados face à vida dos educandos.

À vista do exposto, em linhas gerais, percebe-se que as Pedagogias dominantes negam e escondem a relação entre as teorias educacionais e os interesses de classe. Já as Pedagogias não-dominantes buscam desvelar as lutas de classe no campo da educação, isto é, assumem que não existe neutralidade pedagógica, pois toda teoria educacional estaria a serviço de uma classe. Assim, pretendem colaborar com o processo de transformação social ao trazer as classes populares à centralidade da discussão dos assuntos educacionais.

É necessário, por extensão, discorrer sobre a configuração das Pedagogias no Brasil sob o viés histórico para se entender como foi formada a concepção pedagógica atual nas escolas do país, depois de tecidas estas breves



linhas acerca das Pedagogias dominantes e não-dominantes.

O Brasil pré-republicano (de 1549 a 1759) conviveu essencialmente com apenas uma Pedagogia, a Pedagogia jesuítica, concebida pela Companhia de Jesus da Igreja Católica, na Europa colonizadora, para que a ação educativa cristã se propagasse nos territórios além-mar representados pelas colônias.

Na missão evangelizadora brasileira propriamente dita, os religiosos, que compartilhavam as concepções e imagens em formação sobre a infância no Velho Mundo, combatiam os elementos centrais da cultura indígena: a antropofagia, a nudez, a poligamia, a pajelança e o nomadismo. Aos poucos, a cultura indígena foi sendo substituída pelas ideias e práticas jesuítas. Assim, “Analisando-se desse prisma, pode-se afirmar que os padres jesuítas ‘atuaram como elementos desintegradores das culturas não europeias’” (SIFUENTES, 2009, p. 86).

No Novo Mundo, os jesuítas buscaram a “salvação da alma” dos “seres inocentes”, as crianças, por meio da aplicação de ideias pedagógicas disciplinadoras, segundo o dogmatismo característico da ordem missionária:

Depois de subjugar os índios pelo ritual da catequese cristã, a cultura europeia intrusa reduzia os valores societários indígenas ao residual de algumas atividades culturais toleradas pelos jesuítas. Os preconceitos etnocêntricos inerentes ao projeto colonizador luso-jesuítico impediam, pelo uso da violência institucionalizada, a manifestação dos comportamentos tribais tradicionais e significou o despovoamento indígena do Brasil nos dois primeiros séculos de ocupação territorial pelos portugueses (BITTAR; FERREIRA JR., 2000, p. 460).

Os jesuítas, portanto, centravam sua atuação eminentemente nas crianças, já que

[...] a política colonial de conversão ao Cristianismo por meio da catequese esbarrou na concepção de mundo enraizada na *alma* do índio adulto, pois lhe era impossível aderir aos preceitos religiosos da Igreja Romana sem renunciar aos principais elementos culturais da sua sociedade (BITTAR; FERREIRA JR., 2000, p. 454).

A evangelização das crianças consistia, sobretudo, numa forma de viabilizar a difícil conversão dos nativos, visto que, com o decurso do tempo “[...] consolidava-se a convicção inicial de que os meninos índios não somente se converteriam mais facilmente, como também seriam ‘o grande meio, e breve, para a conversão do gentio’” (CHAMBOULEYRON *in* DEL PRIORE, 2004, p. 58/59).

Ao longo do século XVI, reforça-se a noção de que

[...] as crianças constituiriam, de fato, uma “nova cristandade”. Para o padre Nóbrega, os moços, “bem doutrinados e acostumados na virtude”, seriam “firmes e constantes”. Ocorreria, assim, algo que poderíamos chamar de “substituição de gerações”: os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam sucedendo a seus pais (CHAMBOULEYRON *in* DEL PRIORE, 2004, p. 59/60).

Ainda, a opção pela criança indígena – como também pela mameluca, negra e mesmo branca – também está em consonância com o fato de que, nessa época, na Europa, “descobria-se” a infância como fase da vida. Philippe Áries assevera que, desde o século XIII, começam a aparecer, nas representações artísticas, modelos infantis no sentido moderno, com destaque para a instituição da figura do “menino Jesus” como ancestral de todas as crianças. No século XVI, Ariès destaca que, face à psicologia infantil em desenvolvimento, as pessoas passam a se preocupar muito com as crianças, com sua educação, especialmente em virtude da religiosidade católica, que pregava a necessidade de se preservar sua inocência batismal.

A tradição jesuíta, em linhas gerais, selecionava rigidamente as matérias a serem ensinadas, extraindo apenas aquilo que servia à fé católica e desprezando o restante, por conterem “más influências” aos educandos. Também, costumava usar inúmeras técnicas de emulação como a oferta de prêmios e recompensas aos “melhores”, a apresentação pública dos trabalhos mais destacados e o estímulo à competição no interior das classes. Ainda, recorria a medidas práticas e organizacionais para obter alunos disciplinados e temerosos da autoridade. Ora, “Esta maneira de inculcar esquemas de ordem e de submissão se prolonga numa disciplina dos corpos e dos movimentos, que se relaciona a uma corrente da época, atenta às boas maneiras e a atitudes convenientes [...]” (PETITAT, 1994, p. 82).

Ademais, ao se depararem com a questão do nomadismo indígena e com a dificuldade em doutrinar os adultos, os padres passaram a privilegiar, do ponto de vista pedagógico, cada vez mais, a conversão dos nativos pela sujeição e pelo temor. Assim,

Fortalecia-se aos poucos a convicção de que os índios só se converteriam se fossem sujeitos a alguma autoridade, daí o constante apelo ao poder da Coroa, para a consecução da conversão dos índios. Inclusive, do ponto de

vista do ensino dos meninos índios, essa perspectiva coincidia com a estruturação de um rígido sistema disciplinar, como vimos que, no mesmo sentido que o próprio repensar da disciplina desde o século XV, dependia de uma vigilância constante, da delação e dos castigos corporais (CHAMBOULEYRON *in* DEL PRIORE, 2004, p. 69).

Não por acaso o castigo físico em crianças foi introduzido pelos padres jesuítas no século XVI, “para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças [...]” (DEL PRIORE, 2004, p. 96). Os jesuítas entendiam os castigos como uma forma de “amor” e, assim, os “mimos” deveriam ser repudiados pelos pais por fazerem mal aos filhos. Para os padres,

[...] o amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar é “castigar e dar trabalhos nesta vida”. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com “açoites e castigos” (DEL PRIORE, 2004, p. 97).

Neste passo, a Companhia de Jesus se estabeleceu no Brasil e consolidou técnicas pedagógicas, regidas pelo temor, em especial, em face das crianças, sob o falacioso argumento de que a vivência apostólica doutrinaría os nativos segundo a fé e a virtude cristãs em direção a uma vida de “bons costumes”. Na época, não interessava também aos colonizadores portugueses outro tipo de educação senão essa voltada para a submissão e para o domínio político, atribuição que a Igreja católica muito bem desempenhou no território brasileiro, propagando a máxima de que o respeito à autoridade religiosa guardaria relação necessariamente com a obediência ao governo português.

Na primeira metade do século XVIII, momento em que os jesuítas experimentavam nas colônias a vertiginosa expansão de seu empreendimento educacional, na Europa, por sua vez, crescia a aversão pela Companhia, sob o argumento de que desvirtuava a ordem e apenas ambicionava poder e riqueza. A partir da promulgação do decreto da sua extinção pelo Papa Clemente XIV, Portugal expulsou os jesuítas do reino e das colônias em 1759, o que incluiu os jesuítas que estavam no Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas, a incipiente organização educacional existente foi desconfigurada, pois não havia infra-estrutura e professores aptos à formação de uma nova organização que pudesse viabilizar o ensino laico. Tentou-se preencher as lacunas dos serviços educacionais com a instituição das chamadas “aulas régias”, aulas avulsas que visavam à preparação de estudos posteriores na

Europa, em especial, para os filhos das famílias abastadas. No entanto, mesmo essa tentativa foi frustrada na prática.

Com efeito,

Neste período que sucedeu a expulsão dos jesuítas até à transferência da Corte Portuguesa para o Brasil (em 1808), a educação passou por um período de desagregação e decadência, já que apenas poucos filhos de fazendeiros e mineiros abastados tinham condições de se dirigir à metrópole para freqüentar as poucas escolas e de ensino medíocre que permaneceram em funcionamento (dos carmelitas, dos beneditinos e dos franciscanos) (SIFUENTES, 2009, p. 89).

Assim é que, no Brasil, não havia sistematização alguma do ensino, tampouco recursos materiais e humanos em quantidade e qualidade suficientes, o que configurou uma situação inviável para o desenvolvimento de qualquer tipo de estudo naquela época.

No ano de 1808, com a fuga da família real para o Brasil, a política educacional adotada por Portugal começou a ser revista, a fim de prover as necessidades criadas com essa transferência da nobreza para a colônia. Assim, D. João VI fundou inúmeras instituições culturais que deram um novo impulso para a educação no país, como a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional, a Academia da Marinha, a Academia Militar, as escolas técnicas e as escolas de ensino superior de medicina, economia, agricultura, química e desenho técnico. No entanto, a educação voltada para o povo, com os estudos básicos e médios, foi absolutamente ignorada. Durante todo o período colonial, foram mínimos os avanços educacionais, com a criação de uma e outra sala de aula.

Após a proclamação da independência e fundação do Império, em 1822, despontaram novas ideias pedagógicas, inspiradas pelos princípios liberais e democráticos da Revolução Francesa (1789-1799), fato que oportunizou o aparecimento de novas propostas para a educação popular no Brasil quando da instituição da Assembleia Nacional Constituinte, que veio a promulgar a Constituição de 1824. Embora nobre a tentativa de se estabelecer uma relação direta entre educação e cidadania, as políticas imperiais não se comprometeram com a sua efetivação, ainda mais porque não se concebia a educação como um direito, tampouco a obrigatoriedade de seu oferecimento pelo Poder Público à população.

Com a transição do Império para a República, o país conheceu as

teorias científicas do positivismo e as ideias pedagógicas europeias e norte-americanas, com foco nos ensinamentos de Herbart. É possível dizer que

O amálgama formado pelas teorias educacionais ligadas às ideias americanas e alemãs à velha tradição pedagógica jesuítica forjou aquilo que conhecemos como Pedagogia Tradicional brasileira. Tal pedagogia reinou inabalável durante quase toda a Primeira República (1889-1930). Em alguns momentos, foi fustigada, porém nunca o bastante para sentir-se seriamente ameaçada (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 31/32).

Nos primeiros trinta anos da República, não foram poucos os investimentos na criança pobre, vista como potencialmente perigosa para a sociedade. Daí a grande preocupação em direcioná-la ao mercado de trabalho, para afastá-la da criminalidade, e à escolarização, para lhe impor obediência. O Estado então aumenta seus investimentos na educação no intuito de disciplinar as individualidades de acordo com a política centralizadora do governo.

A Pedagogia Tradicional foi, então, questionada especialmente pelo movimento popular urbano da época, formado por militares anarquistas e anarcosindicalistas, que inclusive fundaram várias escolas inspiradas na Pedagogia Libertária, do educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909). Mas estes movimentos foram rapidamente sufocados nos anos dez.

De fato,

Daí para frente, com a perseguição sistemática aos libertários, o Estado chama para si a tarefa de instrução pública, da orientação complementar e, se necessário, de educar substituindo o fracasso familiar por instituições de reclusão e detenção (PASSETTI *in* DEL PRIORE, 2004, p. 360).

A partir dos anos vinte e nos anos trinta, acirraram-se as divergências entre a Pedagogia Tradicional e a emergente Pedagogia Nova, sendo que a Igreja católica assumira a defesa daquela; e os educadores liberais desta. Contudo, com o surgimento do Estado Novo, o debate pedagógico, tal como o político, foi silenciado à força.

Nos anos trinta, o cenário mundial era referido a partir do prisma do liberalismo e, desse modo,

Procurava-se a passagem do chamado Estado liberal para o Estado social. Mas essa passagem não ocorreu no Brasil. O Estado social significa a organização, pelos poderes públicos, das atividades sociais no sentido de realizar o maior bem-estar possível, abolindo-se, portanto, aquele pressuposto de que toda riqueza, todo bem-estar, toda felicidade decorrem

da livre iniciativa dos particulares. O verdadeiro Estado social desemboca no exercício, pelo povo, das funções públicas. Acontece que, a meio caminho entre o Estado liberal de antanho e esse Estado participacionista, que se deseja e que não foi ainda instaurado em nenhuma parte do mundo, ficou a intervenção do Estado na economia e na sociedade. Portanto, um Estado social acanhado ou decepado, se quiserem. E foi exatamente isso que se realizou a partir de 1930, no Brasil. O Estado brasileiro passou a intervir decisivamente no campo econômico e no campo social. Mas com características paternalistas e conciliatórias, evitando de todas as maneiras que houvesse alguma participação popular nos exercícios das funções públicas e na organização dos poderes (COMPARATO, 1987, p. 56).

Nota-se, assim, o quanto a participação popular também foi frustrada no tocante às discussões educacionais no país.

Nas décadas de quarenta e cinquenta, a preocupação essencial no campo da educação foi discutir a política educacional, e não as teorias pedagógicas aplicáveis às escolas. Nesta época, entre 1948 e 1961, o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional tramitou no Congresso Nacional, concentrando os olhares, ainda mais, para a política educacional. Enquanto isso, nas escolas, já era sentida a incipiente adoção dos ideários da Pedagogia Nova em face da Tradicional<sup>16</sup>.

Nos anos sessenta, época em que o país experimentou modificações sociais significativas, como a igualdade numérica entre população rural e urbana e o desenvolvimento do parque industrial nacional com o crescimento considerável do proletariado urbano, despontou a preocupação com a participação popular no processo político brasileiro. Assim surgiram os movimentos de cultura popular, com valores cristãos e de esquerda, fundando a Pedagogia Libertadora na tentativa de disponibilizar os métodos da Pedagogia Nova às camadas populares. Contudo, o golpe de 1964 inverteu o processo e, no governo que se instaurou a partir de então, elegeu-se a Pedagogia Tecnicista como a teoria educacional oficial no país.

No regime político imperante de 1964 a 1985, o fundamento básico era o “[...] paradigma da empresa, [*de modo que importa o resultado estatístico, não*

---

<sup>16</sup> “O próprio governo, em 1958, através do MEC (Ministério da Educação e Cultura), baixou instruções para a organização de ‘classes experimentais’ no âmbito do ensino secundário. Era a oportunidade que os escolanovistas tanto desejavam. Iriam colocar em prática os métodos renovados, tão discutidos desde os anos vinte. Na rede pública, foram criados os colégios experimentais (em São Paulo, por exemplo: Vocacional da Lapa, Pluricurriculares, Colégio de Aplicação da USP, etc.). Na rede particular, o movimento foi semelhante. Os colégios católicos passaram a aceitar o escolanovismo através de suas versões espiritualistas ligadas à pedagogia de Montessori (1870-1952)” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 35).

o de qualidade]” (COMPARATO, 1987, p. 80). Em outros termos, neste viés, o que vale “É a quantidade, própria de um regime de produção. Também o sentido de economicidade não pode ser esquecido” (COMPARATO, 1987, p. 80), tanto que a ideia dominante era de que qualquer atividade organizada deveria funcionar sem déficit algum.

Embora representasse o pensamento governamental, a Pedagogia Tecnicista não conseguiu retirar a importância da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova nos quadros escolares. Esta última, inclusive, apresentou uma surpreendente capacidade de recomposição, visto que, nos anos sessenta e setenta, assimilou os escritos do psicólogo Jean Piaget.

Também se configurou, neste período, o que se pode denominar de teorias antipedagógicas, cujas principais correntes são: a Pedagogia Não-Diretiva, que se baseava na Pedagogia Nova, mas nutria soluções conservadoras para a educação; as Teorias da Desescolarização, que defendiam não ser possível entender a escola como uma instituição democrática; e, as Teorias Crítico-Reprodutivistas, que restringiam a escola a um mero aparelho reprodutor da ideologia da classe dominante em desfavor das camadas populares.

Com o final da ditadura militar, revigorou-se a discussão pedagógica brasileira. Neste sentido,

O amadurecimento de boa parcela dos educadores de esquerda, durante os vinte anos de regime militar, colaborou para a reorganização de um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista do mundo, em contraposição às antipedagogias dos anos 60 e 70. Essa reorganização de uma teoria educacional progressista tem-se denominado Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou, ainda, Pedagogia Histórico-Crítica (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 40).

Esta Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica possui um viés progressista que se contrapõe à Pedagogia Liberal-Burguesa, com destaque para quatro tópicos: conteúdo, autoridade, coerção e automatização (Cfe. GHIRALDELLI JR., 1987, p. 36).

Sobre o conteúdo, na esteira do já descrito, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos entende que os conteúdos escolares, por comporem o arcabouço cultural da humanidade, devem ser socializados entre todos, independentemente da classe social a que pertença o educando. Também, são

esses conteúdos escolares que devem nortear o processo pedagógico, do que se extrai que técnicas e estratégias de ensino devem ser por eles delimitadas em prol de um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. Esses conteúdos, ainda, são aqueles forjados na luta de classes, o que indica que as camadas populares, de posse dos elementos inerentes à ideologia dominante, devem rearticulá-los na direção de interesses democráticos a fim de desvelar os processos de dominação social.

Com efeito, “A realidade educacional se dá em um contexto histórico, e não podemos mais teorizar sobre a educação sem levarmos em conta que a nossa educação é hoje, em grande parte, aquilo que o passado forjou” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 76).

Relativamente à questão da autoridade, impende reconhecer que é necessário o princípio de autoridade na escola sem que, contudo, recaia em autoritarismo. O professor que exerce a autoridade é aquele consciente de seus objetivos políticos e que, à medida que as classes populares têm maior acesso às escolas, não se torna negligente com a disciplina do estudo, mesmo que as classes dominantes conspiram contra si, impondo-lhes uma série de dificuldades para o desenvolvimento de suas funções de forma responsável.

É inegável que

Uma pedagogia progressista deve forjar um comportamento didático completamente diferente, em que a autoridade (e não o autoritarismo) é utilizada pelo professor (que é o mediador entre a cultura e o aluno), para garantir a apropriação do saber elaborado pelas camadas populares (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 46).

No que concerne à coerção, é preciso balizar que ainda que o seu emprego seja necessário em certos momentos, isto não significa a revitalização de práticas próprias da Pedagogia Tradicional. A coerção deve ser interpretada muito mais como diretividade das atividades do processo de ensino-aprendizagem pelo professor do que no sentido de coação sugerido pela perspectiva foucaultiana, ao discorrer sobre a existência de um império da “biopolítica”, sintetizada por um poder (“biopoder”) sobre a vida, que assimila o indivíduo a um “corpo regulado socialmente” para o trabalho e nos processos biológicos vitais. Aliás, em sentido amplo, a despeito da macrocoerção social inevitável, o professor não pode se



esquivar de desempenhar, na sala de aula, um papel condizente com a transformação das consciências dos educandos.

A respeito da automatização, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos assume que a criatividade dos alunos deve ser estimulada no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a criatividade não exclui a automatização inerente à aquisição de habilidades pelo educando. Dessa forma, um certo nível de automatização, como aquele referente ao processo de apreensão da escrita por um mecanismo físico-mental, uma vez incorporado pela criança, oportuniza a liberdade intelectual, no intuito de que a criatividade possa ser ativada em seu estágio de desenvolvimento.

Em suma, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos enquanto Pedagogia progressista transparece uma visão de mundo atenta à luta das classes sociais, em suas inúmeras formas – políticas, religiosas, pedagógicas etc. – e nas diversas instâncias da sociedade civil – na igreja, nos partidos políticos, na escola etc. Em virtude de todas essas características, o presente trabalho preza a tal concepção de Pedagogia não-dominante, conforme será demonstrado detalhadamente mais adiante, vez que se trata de uma Pedagogia progressista que

[...] tem claro que os conflitos ocorrem na escola. Então, a escola é, em verdade, um palco privilegiado de luta de classes. E, se isso é verdade, seria ridículo abandonar nossa trincheira na escola, cedendo-a ao inimigo. Por que haveríamos de dizer que a escola está perdida? Por que deveríamos concordar com aqueles que, muitas vezes ingenuamente, afirmam que a escola na sociedade capitalista nunca vai ser libertadora? Afinal, uma pedagogia progressista não pretende ver na escola um templo. São os templos e as igrejas que prometem liberdade e salvação! Uma pedagogia progressista tem claro que, se a luta ideológica se dá também em outros lugares, dá-se também na escola. Cabe, nesse caso, aos professores progressistas, como sempre fizeram, continuar nessa batalha no interior de suas escolas (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 62).

Aliás, sob a nuance histórica, a escola pública tem sido o mais importante espaço para que as classes populares aproximem-se do saber científico, ou melhor, do que se reporta como patrimônio cultural e científico da humanidade. É assim que, a partir da aquisição de habilidades como a leitura, a escrita e a efetivação de cálculos, em consonância com a vida real dos educandos, espera-se fomentar a politização das camadas populares e contribuir para o processo de transformação social, em que a socialização dos saberes possa ser definitivamente

interpretada como a função primordial da escola.

Neste passo,

[...] toda a política de ensino público deveria estar umbilicalmente ligada, em todos os níveis, à política de desenvolvimento nacional. Se a educação é um fator preponderante para a homogeneidade do sistema político, se não é possível manter um sistema de educação democrático num Estado oligárquico, e vice-versa, é óbvio que a política educacional tem que estar vinculada à política de desenvolvimento nacional. [...]. A função educacional é um dos aspectos da política de desenvolvimento, e a política de desenvolvimento não visa apenas ao crescimento econômico, mas à superação das desigualdades. Ora, a superação das desigualdades é um dos objetivos do Estado republicano ou democrático, como apontava Montesquieu (COMPARATO, 1987, p. 113/114).

Na realidade, à luz dos estudos marxistas, que fornecem diretrizes à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, é indispensável que o bom senso permeie a Pedagogia no intuito de se aproximar o saber popular (senso comum) do conhecimento científico (saber escolar organizado), o qual, via de regra, concentra-se nas mãos das classes opressoras, que tiveram condições de elaborar concepções sistemáticas e politicamente organizadas a respeito das conquistas da humanidade e utilizam-nas como fator de dominação.

No entanto, “A ciência é uma especialização, um refinamento de potenciais comuns a todos” e é exatamente por isso que “A aprendizagem da ciência é um processo de *desenvolvimento progressivo do senso comum*. Só podemos ensinar e aprender a partir do senso comum de que o aprendiz dispõe” (ALVES, 1981, p. 12).

Daí se falar na conciliação, por meio do bom senso, entre saber popular e ciência, pois ambos “estão em busca de *ordem*. [...] E aí descobrimos que *a exigência de ordem se fundamenta na própria necessidade de sobrevivência*” (ALVES, 1981, p. 36), pois ao se considerar a ciência como uma função da vida, ela “Justifica-se apenas enquanto órgão adequado à nossa sobrevivência. Uma ciência que se divorciou da vida perdeu a sua legitimação” (ALVES, 1981, p. 37).

Além de aproximar o senso comum e o saber científico para o desenvolvimento da educação como prática socializadora e emancipatória, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ainda assinala que deve existir uma inegável coordenação entre o regime político e o sistema educacional, de modo que a direção da tarefa educacional no sentido político só poderia ser, obviamente,

voltado à democracia. Em essência,

[...] a educação para a democracia, além do valor básico da igualdade, tem que sublinhar também a supremacia dos direitos humanos, tem que apontar para a dignidade eminente da pessoa humana. Esse tipo de formação, seja ela dada na escola ou fora dela, é indispensável para fazer funcionar um regime democrático. A compreensão do que são direitos humanos e do que é a dignidade da pessoa humana tem que ser dada de forma concreta, não só nos estudos de ciências sociais, mas já antes deles, na própria formação do espírito crítico dos jovens na escola primária e na escola secundária (COMPARATO, 1987, p. 120).

Essa diretriz democrática do sentido político da educação parece ser a que melhor se alinha a uma concepção da criança como autora de seu processo de desenvolvimento. Dessa maneira, ressignifica-se a função histórica da Pedagogia, que é a formação do sujeito sociocultural, isto é, uma formação que transcende o ensino e a mera transmissão de informações e toma o educando como sujeito de conhecimento e autor de seu processo de socialização.

Ainda, é preciso salientar que

Quando a pedagogia ignora essa conformação dos educandos nas categorias geracionais que vivenciam perde as possibilidades de teorizar sobre seus processos de formação. Quando assume a centralidade das experiências de cada tempo de vida e está atenta à construção das categorias geracionais com que convive por ofício, a pedagogia estará em melhores condições de rever suas imagens e suas verdades da infância, adolescência ou juventude. O pensamento educacional estará aberto a se repensar (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 122).

De fato, entender a Pedagogia como um saber educativo é fazê-la parte da produção sociocultural do ser humano. Neste passo, os saberes pedagógicos também contribuem com a análise da relação das crianças (enquanto educandos) com as demais categorias geracionais no contexto social, justamente por se constituírem numa reflexão e numa teorização a partir das experiências de aprendizagem/socialização que definem a educação. Logo, a “pedagogização da infância”, por ter se comprometido com a universalização da relação criança-escola, ao longo dos tempos, incita o desvelamento dos valores que inspiram cada uma das correntes pedagógicas para que se compreenda, realmente, qual o verdadeiro espaço destinado às crianças na educação formal.

Na sequência, acrescenta-se a esta discussão a contribuição jurídica para a construção da infância moderna e as perspectivas do Direito para a educação das crianças.

### 3 SOBRE A PERSPECTIVA JURÍDICA PARA A INFÂNCIA MODERNA

#### 3.1 Contribuição jurídica para a construção da infância moderna

##### 3.1.1 Direito da Criança e do Adolescente e a “Doutrina da Proteção Integral”

“Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (Paulo Freire)

A construção da noção moderna de infância evidentemente também foi marcada pelo discurso jurídico. O Direito, na condição de fonte histórica, é necessariamente uma produção humana espaço-temporal e, por isso, é relevante o estudo das fontes jurídicas na determinação do marco moderno do conceito de infância. Ainda que não configurem a origem do fenômeno histórico considerado, as fontes jurídicas situam-se na base da construção historiográfica, a partir da qual, no plano do conhecimento, pretende-se reconstruir a noção de infância moderna, como o objeto histórico em estudo, com a delimitação apresentada.

Se as fontes históricas não se confundem com a fonte da história, aquelas “[...] enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI *in* LOMBARDI, 2004, p. 05/06).

Daí se falar da importância do estudo das fontes jurídicas, compostas por leis, julgados, doutrina etc., para a compreensão do *status* assumido pela infância na modernidade e de sua relação com a educação hoje em voga, especialmente, aquela desenvolvida nas instituições oficiais de ensino.

Sem dúvidas,

Um *corpus* documental de enorme importância para a escrita da história da infância é a legislação, a qual é fundamental para a compreensão da conformação histórica de políticas de atuação na criança. A especificidade de tal fonte cabe ser considerada, tendo em vista seu caráter normativo, em que os procedimentos ali indicados não regulam necessariamente as práticas, embora constituam balizadores das ações e procedimentos

institucionais. Essa fonte teve significativo efeito na regulação de práticas de cuidado e dos espaços de inserção da criança, como é o caso, por exemplo, da constituição da legislação referente à obrigatoriedade escolar e à regulação e repressão do trabalho infantil. Na análise de tal documentação emergem as tensões entre as diferentes instâncias socializatórias, bem como o papel histórico regulador do Estado.

Para além deste caráter normativo, como observa Faria Filho (1998:99), a legislação permitiria: ‘uma possibilidade de inter-relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, as quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até a sala de aula’ (GOUVEA *in* SARMENTO, 2008, p. 110).

O estudo das fontes jurídicas – notadamente da legislação – permite, assim, compreender as diferentes interações entre as modalidades de instituições educativas que se firmaram ao longo dos tempos – como, por exemplo, a escola, a família e a igreja. Neste aspecto, esta análise pode demonstrar como, ao longo do tempo, a escola foi tomada como lugar “natural” da criança e como se deu sua coexistência com as demais instituições, colocando em relevo a tensão efetiva para que a escola se afirmasse, na prática, como “espaço da criança”. Por isso, é mais do que necessário entender qual a contribuição jurídica fundante do ideário de cidadão, em geral, e de criança, em particular.

Como já apresentado, a infância no sentido moderno, em termos de tempo geracional, ganhou expressividade com o decurso histórico, notadamente após a idade média, época em que passou a ser diferenciada das demais fases da vida por se constituir como o período inicial do desenvolvimento biopsicossocial dos seres humanos<sup>17</sup>.

É de se destacar que

No século XIX, a criança passa a ser considerada, tanto pela perenização da linhagem quanto pelo reconhecimento de uma certa especialidade dessa etapa da vida. Por tudo isso, ela inspira carinho e cuidados. Desde o momento em que uma mulher se descobre grávida até os sete anos, quando se considera que a criança superou as crises das diferentes doenças, ditas da “infância”, tudo é incerteza e expectativa (MAUAD *in* DEL PRIORE, 2004, p. 156).

Sensíveis a esta realidade, a partir do século XX, emergiram sucessivas imagens da criança como “sujeito de direitos”, vez que se pretendia fomentar uma mobilização transnacional pela promoção de seus direitos, materializada em inúmeros documentos legais e declarações de intenção.

---

<sup>17</sup> Veja-se que não é apenas na infância que os sujeitos são “formados”. A formação em si é algo contínuo, permanente e incessante, que acompanhará cada ser humano ao longo de toda a sua vida.

Assim é que, no plano jurídico, os textos legais passam a consolidar que as necessidades biopsicossociais da criança abrangem não só o acolhimento familiar, a alimentação saudável, a assistência médica satisfatória e a frequência a uma escola de qualidade, mas também a compreensão de seus sentimentos, a possibilidade de estabelecer vínculos afetivos estáveis, o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança e o estímulo à convivência social, em meio ao diálogo e ao reconhecimento de sua individualidade. Os documentos jurídicos, cada vez mais, passaram a ressaltar que toda criança tem a necessidade de se sentir valorizada e compreendida na sociedade, visto que este acolhimento exerce influência significativa sobre seus comportamentos e valores.

No Brasil, numa rápida retrospectiva histórica, pode-se vislumbrar que a perspectiva atual do Direito da Criança e do Adolescente, ramo jurídico especialmente voltado para as questões infantojuvenis, alinha-se à proteção internacional destinada à criança na atualidade, conforme a “Doutrina das Nações Unidas para a Proteção da Infância”. Contudo, foi longo o processo até se alcançar esta configuração.

Em seus primórdios, o Direito da Criança e do Adolescente era definido como Direito Penal do Menor, pois as normas que visavam a infância concentravam-se no âmbito penal. Primeiro, no Código Penal Imperial de 1830<sup>18</sup> e, depois, no Código Penal Republicano de 1890<sup>19</sup>. Ambas as legislações se concentravam no tema da delinquência e baseavam a imputabilidade penal, a critério da autoridade judicial, na pesquisa do discernimento do jovem quando da prática de um ato criminoso.

Em 1899, é criado nos Estados Unidos, o primeiro Tribunal de Menores, fato seguido por países europeus, de 1905 a 1921. Nos anos 20, a

---

<sup>18</sup> No Código Penal de 1830, “[...] constam as primeiras referências particulares ao tratamento dos menores de 21 anos. Adotando a ‘teoria do discernimento’, determinava que os menores de 14 anos, que tivessem agido com discernimento, seriam recolhidos à Casa de Correção pelo tempo que o juiz julgasse necessário e não podiam passar dos 17 anos. Entre 14 e 17 anos, estariam os menores sujeitos à pena de cumplicidade (2/3 do que cabia ao adulto), e os maiores de 17 e menores de 21 anos gozariam da atenuante de minoridade” (PEREIRA, 2008, p. 08).

<sup>19</sup> Na mesma linha, o Código de 1890, “[...] declarou a ‘irresponsabilidade de pleno direito’ dos menores de 9 anos; ordenou que os menores de 9 a 14 anos que ‘agissem com discernimento’ fossem recolhidos a estabelecimento disciplinar industrial pelo tempo que o juiz determinasse, não podendo exceder à idade de 17 anos; tornou obrigatório e não apenas facultativo que se impusessem ao maior de 14 anos e menor de 17 anos as penas de cumplicidade; manteve a atenuante de minoridade” (PEREIRA, 1996, p. 15).

América Latina importou estes modelos e, no Brasil, o primeiro Juizado de Menores foi criado em 1924, com o juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos como titular. Assim, surgiu o primeiro “Código de Menores” do Brasil em 1927 (sob a forma do Decreto n. 17.943, de 12.10.27), chamado de “Código Mello Mattos”, com previsões concentradas para a infância abandonada e delinqüente. Nesta época, o viés penal-tutelar da normativa destinada à infância foi reforçado por outras normas promulgadas na sequência: o Código Penal de 1940 (que fixou a responsabilidade penal aos 18 anos); o Decreto n. 3.779/1941 (que instituiu o Serviço de Assistência a Menores – SAM, para a repressão de desvalidos e infratores); e, a Consolidação das Leis do Trabalho, Decreto-Lei n. 5.452/1943 (que, nos arts. 402 a 407, dispôs sobre o “trabalho do menor”).

Em 1979, inaugura-se a “Doutrina da Situação Irregular do Menor”, com a promulgação do Código de Menores de 1979, que passou a disciplinar apenas algumas das categorias da infância, de modo a ensejar a atuação do juiz de menores e a aplicação do Código, a saber:

- a. Menor privado de condições essenciais de subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de falta, ação ou omissão dos pais ou responsável e manifesta impossibilidade de os mesmos provê-las;
- b. Menor vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
- c. Menor em perigo moral devido a encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes, e na hipótese de exploração em atividade contrária aos bons costumes;
- d. Menor privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
- e. Menor com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar e comunitária;
- f. Menor autor de infração penal (PEREIRA, 2008, p. 15).

Em outros termos, o objeto de intervenção do Código de 1979 seria a infância carente de condições de subsistência, vítima de maus-tratos, “em perigo moral”, sem representação ou assistência legal, com desvio de conduta e autora de infração penal (cfe. art. 2º, CM/1979).

Com efeito, o paternalismo das instâncias orientadas por tal doutrina

[...] traduzia uma perspectiva de que a criança e o adolescente somente seriam conhecidos como objetos de medidas de proteção, em uma perspectiva tutelar, pelo que sua dimensão ôntica, como pessoa em desenvolvimento, era substituída por uma condição de receptor da prática assistencialista, como benesse, e, portanto, sem considerar seus direitos à

convivência familiar e comunitária, à opinião, ao respeito e à dignidade (MARQUES *in* PEREIRA, 2000, p. 311).

De fato, as orientações do Código de 1979 afirmavam uma política assistencialista e seguiam as diretrizes da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, prevista na Lei n. 4.513/1964, que, além do assistencialismo, centrava-se na manutenção da repressão, especialmente com a criação da FUNABEM<sup>20</sup> e das FEBEMs<sup>21</sup>. Foi nesse período, ainda, que surgiu a disciplina Direito do Menor, inspirada, sobretudo, na obra de Alyrio Cavaliere (1921-), para quem esta nova área do Direito representava um “conjunto de normas jurídicas relativas à definição da situação irregular do menor, seu tratamento e prevenção” (CAVALIERI, 1978, p. 09 *apud* PEREIRA, 2008, p. 14).

Por sua vez, a partir da década de 80, no Brasil, organizações sociais passaram a se articular no sentido de encontrar subsídios nos documentos internacionais para a proteção da infância segundo a vertente dos direitos humanos. No plano internacional, antes de 1979, já vigorava a Doutrina da Proteção Integral, amparada em inúmeras legislações, como: a Declaração de Genebra de 1924, que dispunha sobre a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial; a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948, que previa o direito a cuidados e assistência especiais; a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 que trazia princípios para a proteção da criança; a Convenção Americana de Direitos Humanos ou Pacto de San José da Costa Rica (ratificado em 1992 pelo Brasil), que consignava que todas as crianças têm direito às medidas de proteção inerentes ao estatuto da menoridade, por parte da família, da sociedade e do Estado; as Regras de Beiyng de 1985 (Resolução n. 40.33/1985, da Assembleia Geral da ONU), que estabelecia normas mínimas para a administração da justiça da infância e da juventude; as Diretrizes de Riad de 1990 para a prevenção da criminalidade juvenil e as regras mínimas das Nações Unidas para os jovens privados de liberdade; e, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989.

Segundo a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de

---

<sup>20</sup> Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, entidade normativa concebida para fixar as diretrizes fundamentais da política de bem-estar do menor, através de programas supostamente educacionais, e que foi ramificada nos municípios e estados através das FEBEMs.

<sup>21</sup> Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.



## 1989, os direitos das crianças

[...] possuem características específicas devido à peculiar condição de pessoas em vias de desenvolvimento em que se encontram e que as políticas básicas voltadas para a juventude devem agir de forma integrada entre a família, a sociedade e o Estado.

Recomenda que a infância deverá ser considerada *prioridade imediata e absoluta*, necessitando de *consideração especial*, devendo sua proteção sobrepor-se às medidas de ajustes econômicos, sendo universalmente salvaguardados os seus direitos fundamentais.

Reafirma, também, conforme o *princípio do interesse maior da criança*, que é dever dos pais e responsáveis garantir às crianças proteção e cuidados especiais e na falta deste é obrigação do Estado *assegurar que instituições e serviços de atendimento* o façam.

Reconhece a família como *grupo social primário e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de seus membros, especificamente as crianças*, ressaltando o *direito de receber a proteção e a assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade* (PEREIRA, 2008, p. 22).

Com esta inspiração, emerge o Fórum Nacional Permanente de Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) no Brasil, que veio a articular a mobilização social por uma emenda na Constituição de 1988, de iniciativa popular, para o acolhimento dos princípios básicos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que vinha sendo discutida na ONU desde a década de 70.

Neste passo, a Constituição Federal incorporou em seu texto a declaração dos direitos fundamentais da infância (arts. 227 a 229). Aliás, o art. 227 da CF é referenciado como a síntese da Convenção de 1989, aos prescrever, em seu *caput*:

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

Na continuidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado em 1990 e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 foi ratificada pelo país com o Decreto n. 99.710, de 21.11.1990. A partir de então, o Direito da Criança e do Adolescente passou a se orientar, oficialmente, pelo viés da “Doutrina da Proteção Integral”, a fim de alcançar qualquer criança e qualquer adolescente, e não apenas aqueles que, originalmente, estariam em “situação irregular”.

O termo “proteção” foi usado no intuito de representar a dependência de um ser humano em relação ao outro, de modo que o mais forte protegesse o mais frágil. Assim, ficou expressa a desigualdade e a redução real da liberdade do ser humano protegido, afinal de contas, sob este prisma jurídico, ele deveria se ater às instruções do protetor para viver (cfe. PEREIRA, 2008, p. 24).

Dentre os instrumentos legais atinentes à infância, certamente, o destaque é para a legislação nacional específica: a Lei n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), cujos aspectos elementares merecem uma consideração especial, de acordo com a ordem constitucional.

#### **a) Doutrina da Proteção Integral**

Em sua atual perspectiva, o Direito da Criança e do Adolescente fundou-se a partir do questionamento dos movimentos sociais indignados com a realidade de opressão da criança e do adolescente brasileiros. Tal indignação “tornava-se maior à medida que se analisava o modo com que foram historicamente tratados pela legislação brasileira, ou seja, como meros objetos de intervenção, *tutelados* pela lei e pela justiça” (VERONESE, 2006, p. 07).

Desta contestação do sistema jurídico até então vigente, algumas modificações legais começaram a se operar, como, por exemplo, as garantias que vieram expressas à infância na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, complementadas pela legislação infraconstitucional (em especial, no Estatuto da Criança e do Adolescente), bem como em consonância com as diretrizes internacionais.

Assim é que o Direito da Criança e do Adolescente constituiu-se numa área de especialização do Direito, orientada por princípios constitucionais e regras públicas e privadas. Por ser um ramo jurídico autônomo, não pode ser confundido nem reduzido apenas ao estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente, como se costuma pensar. Isso porque o Estatuto representa somente um dos vários documentos passíveis de análise pela disciplina e só pode ser entendido num contexto muito mais amplo.

O Direito da Criança e do Adolescente, pelo simples fato de ser uma elaboração jurídica, tem limitações consideráveis, seja por apresentar a lógica

normativa, seja por estar marcado por suas origens históricas, que subjugavam a criança ao domínio dos adultos, tanto mais quanto fosse ela de uma classe social menos favorecida. Também tem limitações pelo fato de não ter envolvido crianças na sua elaboração, o que, de certa forma, retira-lhe a legitimidade, porque não se trata de um Direito das crianças, mas de um Direito para crianças, a partir da visão adultocêntrica do mundo. E, ainda, o Direito da Criança e do Adolescente, apesar de trazer inúmeras regras com vistas à promoção do bem-estar das crianças, não consegue prever mecanismos eficazes para sua operacionalização, sobretudo porque sua teoria – de inspiração eurocêntrica – é descontextualizada do cenário real em que se pretende aplicar.

Muitas vezes se anuncia que o exercício dos direitos fundamentais previstos deve ser viabilizado a partir da parceria entre Poder Público e sociedade, superando-se a noção tradicional de responsabilidade vinculada apenas ao Estado-Providência. Esta parceria, em tese, deveria gerar a possibilidade de fazer valer direitos, ainda que não reconhecidos pelas instituições políticas e sociais. No entanto, sabe-se que de nada adianta a declaração de direitos se não há condições materiais para a sua execução e nem legitimação social para sua irrestrita aplicação.

Em face de todos esses argumentos, é evidentemente frágil toda previsão normativa inerente ao Direito da Criança e do Adolescente diante da realidade socioeconômica brasileira. De qualquer forma, apesar desta constatação, é imprescindível analisar sua configuração básica para se entender de que forma a lei, sob o discurso da “Proteção Integral”, pretende garantir o bem-estar dos menores de idade.

#### **b) Definição etária de “criança” e “adolescente”**

Nos termos desta Lei, restringe-se o termo criança para aqueles sujeitos que possuam de 0 a 12 anos de idade incompletos e o termo adolescente para aqueles que possuam de 12 anos de idade completos até os 18 anos, conforme a dicção do art. 2º<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> **Art. 2º, ECA.** Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

No entanto, mesmo na seara legal, existem alguns detalhes controversos a respeito destes limites. Cumpre registrar que a delimitação etária entre a infância e a adolescência foi convencionada em âmbito jurídico brasileiro em termos rígidos apenas para fins de facilitar a operacionalidade dos instrumentos legais, pois, na realidade, a passagem de uma fase à outra, bem como da adolescência à fase adulta ocorre de maneira muito pontual e peculiar a cada ser humano. Assim, a utilização do referencial jurídico para a delimitação de faixas etárias merece algumas ressalvas face à sua imprecisão, pois, embora se aceite como parâmetro o marco legal a respeito de idades definidas para delimitar a fase da vida em que se encontra cada indivíduo, não se pode olvidar que outros saberes – psicológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos etc. – tenham maior flexibilidade ao vislumbrar esses limites e, por conseguinte, melhores condições de prezar as particularidades humanas.

Aliás, em virtude de toda a exposição anterior deste trabalho, preferiu-se mesmo utilizar o termo “infância” para referir o período que abarcava tanto as crianças quanto os adolescentes. E essa atitude, por outro lado, também possui um fundamento jurídico, visto que, nos padrões internacionais, vige a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, ratificada pelo Brasil em 1990 por meio de decreto, que utiliza a expressão criança para todos aqueles que possuam menos de 18 anos de idade, justamente por focar a importância da infância como fase de formação humana até o alcance do limiar com a vida adulta. Assim, a legislação internacional acolhida pelo ordenamento brasileiro, em seu artigo 1, suprime a ruptura entre infância e adolescência nos seguintes termos:

**Artigo 1.** Para efeitos da presente Convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.

Este trabalho, por sua vez, optou por seguir essa linha internacional, pois visa abordar a infância como período da vida em que há o início do desenvolvimento biopsicossocial de um ser humano, sem adentrar em limites etários para a sua definição, até mesmo porque, em cada cultura, a passagem pelas fases da vida é alcançada em uma idade específica, de acordo com as particularidades de cada sujeito. Por isso, quando há a necessidade de explicitar as diferenças entre

crianças e adolescentes, a menção é feita expressamente no texto. No restante das vezes, a expressão “crianças” é empregada como gênero que agrega tanto a criança de 0 a 12 anos incompletos, quanto o adolescente de 12 a 18 anos incompletos.

Enfim, não se pode desconsiderar, em momento algum, que os marcos legais regulatórios sejam falhos para reger as fases da vida humana. Aliás, é absolutamente clara a noção de que o descompasso legal ocorre – neste assunto e em tantos outros – justamente porque qualquer previsão estática não tem condições de acompanhar, e mesmo “disciplinar”, o fluxo da vida tal como pretendido. A dimensão jurídica dos fenômenos, por conseguinte, não considera, regra geral, a multidimensionalidade inerente a todo e qualquer processo vital. Aliás, apenas

Se houver o reconhecimento da multidimensionalidade de cada fenômeno também teremos consciência de sua inexorável complexidade. Assim, para que o operador jurídico tenha diante de si a realidade toda, é imprescindível que tenha a capacidade de derrubar os muros edificados pela ciência tradicional e reconheça a visão de integridade [...]. A grande mudança ocorrerá com a superação do ter e quando se consolidar a supremacia do ser, enfim, com a consciência da supremacia da vida nas suas múltiplas manifestações (FAGÚNDEZ, 2003, p. 18/20).

Sob o viés legal nacional, entretanto, embora consolidada a distinção das fases da vida, infância e adolescência, na maioria das previsões jurídicas não há um tratamento específico para uma e outra.

É de se destacar que

Em geral, ambos gozam dos mesmos direitos fundamentais, reconhecendo-se sua condição especial de pessoas em desenvolvimento, o que pode ser percebido principalmente no decorrer do Livro I. O tratamento de suas situações difere, é lógico, quando incorrem em atos de conduta descritos como delitos ou contravenções penais. [...] Igualmente, o Estatuto considera que o adolescente, em determinadas circunstâncias, possui maturidade suficiente para formar sua opinião e decidir sobre certos assuntos que podem afetar e concernem à sua própria vida e destino. Prevê, assim, em matéria de adoção, que o adolescente (adotando maior de 12 anos) deverá dar seu consentimento para a adoção (SOLARI *in* CURY, 2008, p. 21).

Assim, via de regra, crianças e adolescentes não estão apartados na condição de destinatários da norma. Em alguns casos pontuais<sup>23</sup>, a exemplo do que

---

<sup>23</sup> Além da responsabilização decorrente da prática de ato infracional, em que aos adolescentes ficam reservadas as medidas socioeducativas e, às crianças, as medidas específicas de proteção, existem outros exemplos, como o fato de que “[...] o Estatuto proíbe às crianças (menores de 12 anos) viajar desacompanhadas para fora da Comarca (art. 83, ECA), ou, então ingressar ou permanecer nos locais de apresentação ou exibição de espetáculos públicos ou diversões desacompanhadas dos pais ou responsável (art. 75, parágrafo único, ECA). Quanto aos adolescentes, ainda a título de exemplo,

ocorre com a responsabilização decorrente da prática de ato infracional, a lei discrimina consequências diversas conforme seja o seu autor criança ou adolescente<sup>24</sup>. Porém, como mencionado, na maior parte das vezes, a norma apenas consigna a proteção ao “menor de 18 anos de idade” genericamente considerado, independentemente se criança ou adolescente.

### **c) Crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos” e a prioridade imediata e absoluta**

Na Doutrina da Proteção Integral, crianças e adolescentes são reconhecidos como “sujeitos de direitos”, e não, objetos de intervenção da lei. Não só possuem os mesmos direitos que os adultos, como lhes foram asseguradas garantias diferenciadas e privilegiadas por estarem “em estágio de desenvolvimento” segundo a dicção legal, motivo pelo qual gozam de prioridade imediata e absoluta na efetivação de seus direitos. Assim é que “Ser ‘sujeitos de direitos’ significa, para a população infanto-juvenil, deixar de ser tratada com objeto passivo, passando a ser, como os adultos, titular de direitos juridicamente protegidos” (PEREIRA, 2000, p.15).

Além disso, a previsão é de que a proteção integral aplique-se indistintamente a quaisquer crianças ou adolescentes, e não apenas aqueles que se encontram “em situação de risco”, tal como previsto na Doutrina da Situação Irregular do Menor.

Isto é, considerado que crianças e adolescentes não contam com maneiras de prover, por si só, os requisitos elementares para seu desenvolvimento biopsicossocial, é preciso que os adultos assumam tal incumbência de forma responsável, o que demanda o reconhecimento da garantia de absoluta prioridade nestes cuidados, visto que as providências a realizar têm prazo (o da infância e o da adolescência) e modo (no melhor interesse da criança e do adolescente)

---

o Estatuto determina a oferta de ensino noturno regular adequado às condições do adolescente trabalhador (art. 54, IV, ECA), regulamenta o trabalho para maiores de 14 anos (arts. 60 a 69, ECA) e fixa multa pecuniária ao adulto que trazer adolescente de outra Comarca para prestar serviços domésticos e não promover em 5 dias as medidas específicas com o fim de regularizar a guarda (art. 248)” (PEREIRA, 2008, p. 33).

<sup>24</sup> “A criança infratora fica sujeita às medidas de proteção previstas no art. 101, que implicam um tratamento através de sua própria família ou na comunidade, sem que ocorra provação de liberdade. Por sua vez, o adolescente infrator pode ser submetido a um tratamento mais rigoroso, como são as medidas sócio-educativas do art. 112, que podem implicar privação de liberdade” (SOLARI *in* CURY, 2008, p. 21).

determinados para atingirem sua finalidade a contento. De fato, “Em força da proteção integral, crianças e adolescentes têm o direito que os adultos *façam coisas em favor deles*” (VERCELONE *in* CURY, 2008, p. 36).

Essa é a interpretação oportunizada pela Lei:

**Art. 6º, ECA.** Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Na realidade, crianças e adolescentes não só merecem cuidados especiais em virtude de não conseguirem arcar com suas necessidades básicas, como também porque não têm acesso ao conhecimento de seus direitos; não têm condições de defender seus direitos frente às transgressões; e, não têm os mesmos deveres e obrigações inerentes à cidadania tal como os adultos.

Em virtude disso, as normas acerca da infância e da juventude estatuem a proteção à dignidade de crianças e adolescentes e colocam-na como dever primordial daqueles que lhes devem o cuidado: Estado (no sentido de Poder Público), família e sociedade, de forma compartilhada<sup>25</sup>. A proteção deve então ser

---

<sup>25</sup> Em vista da possibilidade de ameaça de lesão ou de efetiva violação dos direitos infantojuvenis, decorrente de conduta da sociedade, do Estado, dos pais e, mesmo, do próprio jovem (cometimento de ato infracional), o ECA prevê a aplicação de medidas de proteção, subdivididas em três categorias: medidas específicas de proteção, medidas aos pais (ou responsável) e medidas sócioeducativas (cfe. art. 98, ECA). No que tange à aplicação de tais medidas, é disposto que levarão em conta as necessidades pedagógicas, com preferência para aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Ainda, extraem-se do parágrafo único do art. 100, os princípios que regem a aplicação das medidas em conformidade com a Doutrina da Proteção Integral: “I - condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal; II - proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares; III - responsabilidade primária e solidária do poder público: a plena efetivação dos direitos assegurados a crianças e a adolescentes por esta Lei e pela Constituição Federal, salvo nos casos por esta expressamente ressalvados, é de responsabilidade primária e solidária das 3 (três) esferas de governo, sem prejuízo da municipalização do atendimento e da possibilidade da execução de programas por entidades não governamentais; IV - interesse superior da criança e do adolescente: a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do adolescente, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto; V - privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada; VI - intervenção precoce: a intervenção das autoridades competentes deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida; VII - intervenção mínima: a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas autoridades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do adolescente; VIII - proporcionalidade e atualidade: a intervenção deve ser a necessária e adequada à situação de perigo em que a criança ou o adolescente se encontram no momento em que a decisão é tomada; IX - responsabilidade

levada a efeito conjuntamente por todos eles no intuito de se garantir o desenvolvimento sadio de tais sujeitos, de forma que comecem a relacionar as responsabilidades decorrentes de cada opção assumida no exercício da autonomia de sua vontade.

Esta situação peculiar da infância-adolescência assinala que

O exercício de Direitos Fundamentais não pode ser assumido como uma concessão de um estado paternalista, mas, antes de tudo, uma parceria do Poder Público e da sociedade, que deverá gerar a possibilidade de fazer valer direitos ainda não reconhecidos pelas instituições políticas e sociais (PEREIRA, 2008, p. 486).

Isso implica dizer que, além dos deveres da família e da sociedade, é de obrigatoriedade do Estado, de maneira preferencial, formular e executar políticas públicas que possam consolidar a proteção integral mencionada, bem como, também de forma privilegiada, garantir o atendimento em favor de tal parcela da população, visto a sua natural hipossuficiência relacionada ao seu recém-iniciado desenvolvimento biopsicossocial.

Nestes termos,

O apoio e a proteção à infância e juventude devem figurar, obrigatoriamente, entre as prioridades dos governantes. Essa exigência constitucional demonstra o reconhecimento da necessidade de cuidar de modo especial das pessoas que, por sua fragilidade natural ou por estarem numa fase em que se completa a sua formação, correm maiores riscos. [...]. Essa exigência também se aplica à família, à comunidade e à sociedade. Cada uma dessas entidades, no âmbito de suas respectivas atribuições e no uso de seus recursos, está legalmente obrigada a colocar entre seus objetivos preferenciais o cuidado das crianças e dos adolescentes (DALLARI *in* CURY, 2008, p. 44).

Especificamente nos arts. 1º, 3º e 4º do Estatuto, encontra-se a garantia de absoluta prioridade, que, em resumo, assegura não só o direito à vida,

---

parental: a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o adolescente; X - prevalência da família: na promoção de direitos e na proteção da criança e do adolescente deve ser dada prevalência às medidas que os mantenham ou reintegrem na sua família natural ou extensa ou, se isto não for possível, que promovam a sua integração em família substituta; XI - obrigatoriedade da informação: a criança e o adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão, seus pais ou responsável devem ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa; XII - oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 28 desta Lei”.



mas à qualidade de vida:

**Art. 1º, ECA.** Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

**Art. 3º, ECA.** A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

**Art. 4º, ECA.** É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único - A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

As determinações estabelecidas no parágrafo único do art. 4º descrito são meramente exemplificativas, visto que sintetizam apenas o mínimo exigível em termos de procedimentos indispensáveis para a garantia da prioridade absoluta enunciada.

Destaque-se também que

Por absoluta prioridade, devemos entender que a criança e o adolescente deverão estar em primeiro lugar na escala de preocupações dos governantes; devemos entender que, primeiro, devem ser atendidas todas as necessidades das crianças e adolescentes. [...]. Por absoluta prioridade, entende-se que, na área administrativa, enquanto não existirem creches, escolas, postos de saúde, atendimento preventivo e emergencial às gestantes, dignas moradias e trabalho, não se deveria asfaltar ruas, construir praças, sambódromos, monumentos artísticos etc., porque a vida, a saúde, o lar, a prevenção de doenças são mais importantes que as obras de concreto que ficam para demonstrar o poder do governante (LIBERATI, 1991, p. 04/05).

Neste sentido, o princípio da prioridade absoluta à infância está a exigir “[...] a proteção e o cuidado necessários para seu bem-estar, sobrepondo-se às medidas de ajustes econômicos, adaptando, assim, toda uma estrutura político-social com base nesta nova prioridade” (FARIA *in* PEREIRA, 2000, p. 214).

**d) Valores do Direito da Criança e do Adolescente: liberdade, respeito e dignidade**

O Direito da Criança e do Adolescente assume como base axiológica a tríade dignidade, respeito e liberdade, conforme prescrito no art. 15 do ECA, *in verbis*:

**Art. 15, ECA.** A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Diante destes três valores, antes de tudo, é preciso resgatar que a liberdade é um atributo da pessoa humana e, sendo assim, é algo inerente à essência de cada um. O que pode ocorrer, no entanto, é que as pessoas não desenvolvam a consciência de que são, intrinsecamente, livres. Em outras palavras, significa que, não raro, a exteriorização da liberdade de cada um é impedida ou dificultada pelas circunstâncias políticas e sociais que se desenham na sociedade de tempos em tempos.

De fato, é do ofuscamento da liberdade que emerge a importância da educação para as pessoas, uma vez que o seu papel fundamental é lembrá-las de que são livres por natureza. A educação libertadora forma um núcleo de resistência à tirania e às injustiças, traduzindo-se no ponto de partida para profundas mudanças sociais.

A primeira missão da educação é disseminar que é falso afirmar que a liberdade de cada um termina onde começa a do outro. Na verdade, todos exercem juntos os direitos de liberdade. A liberdade de cada pessoa só existe se entrelaçada com a dos demais seres humanos. Só assim ela pode existir. E só assim se educa para reconhecer que o respeito pela existência dos outros é condição indispensável para se ser livre.

Além disso, tanto a educação informal quanto a formal devem se propor a estimular o uso da inteligência e da crítica, reconhecendo, em cada ser humano, um indivíduo essencialmente livre e capaz de raciocinar. Logo, toda pessoa precisa receber, de maneira clara, informações sobre as conquistas anteriores da humanidade, bem como sobre a maneira de utilização de tais informações para a construção da liberdade coletiva, permeada por compreensão e tolerância, com espaço garantido para o exercício da criatividade.

Com efeito,

Em qualquer projeto pedagógico é prioritário estimular a criança e o jovem a aprender “optar”, conscientizando-se de que, em qualquer processo de “escolha”, estará sempre presente uma renúncia. Deste modo, possibilitando-lhes tomar decisões, favorecemos o desenvolvimento de sua autonomia moral, social, afetiva e intelectual (PEREIRA, 2008, p. 141).

A um só tempo, a educação se constitui tanto num mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade que este integra. A educação, segundo tal ótica, está aliada à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento. Por isso, torna-se evidente a sua imediata relação com a liberdade de pensamento e de opinião e, especialmente, com a liberdade de sentimento.

A liberdade, por extensão, implica a garantia de uma esfera de privacidade aos jovens, na qual outras pessoas não interfiram. Essa esfera é, evidentemente, limitada, de modo que a liberdade infantojuvenil remeta à conscientização destes limites e às conseqüências das atitudes desenvolvidas dentro destas delimitações.

É de se destacar que

Diante da dicotomia “liberdade positiva e negativa” é importante conduzir o jovem e a criança, que buscam sempre a autonomia em relação à família e aos outros, a compreenderem os limites da interferência dos adultos em suas vidas, nas diversas fases do seu desenvolvimento, sem temer os processos contraditórios. O desafio será fornecer-lhes mecanismos para buscarem projetos pessoais e se adaptarem às novas situações (PEREIRA, 2008, p. 141).

No Estatuto, constam expressamente os contornos da liberdade da criança, com certas restrições em virtude da menoridade, quais sejam:

**Art. 16, ECA.** O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:  
 I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;  
 II - opinião e expressão;  
 III - crença e culto religioso;  
 IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;  
 V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;  
 VI - participar da vida política, na forma da lei;  
 VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Em síntese, o direito à liberdade, de modo exemplificativo no art. 16, compreende a liberdade da pessoa física (de ação, de locomoção e de circulação)<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Ressalte-se que há algumas restrições para o exercício desta liberdade, haja vista que “A liberdade

– inc. I); a liberdade de pensamento (de opinião<sup>27</sup>, de expressão, de religião, de crença, de informação, artística etc. – incs. II e III); a liberdade de conteúdo social (de lazer, de convívio familiar e comunitário, de ensino etc. - incs. IV, V, VI); e, a liberdade de expressão coletiva (de reunião, de associação, como a organização e a participação em entidades estudantis – inc. VI).

Por sua vez, o valor do respeito remete ao direito à integridade física, psíquica e moral da criança, que se apresenta como seu principal fundamento, ao lado do direito à identidade e à imagem pessoais. O respeito à integridade física e psíquica significa viabilizar condições materiais para o desenvolvimento da criança, assim como colocá-la a salvo de qualquer situação que ponha em risco a incolumidade de sua saúde. O respeito à integridade moral, por seu turno, visa resguardar a honra, o nome, a fama e a reputação da criança, elementos que compõem a dimensão imaterial da vida. Em outras palavras,

É a prerrogativa da criança e do adolescente de ser respeitado nos vários direitos da personalidade desdobrados, quais sejam, o direito à intimidade, direito ao segredo, direito à honra, direito ao recato, direito à imagem, direito à identidade pessoal, familiar e social [...] (MATTIA *in* CURY, 2008, p. 96).

E, ainda, o respeito à identidade deve se estender sobre a vida privada da criança, nos aspectos pessoal, familiar e social, abarcando sua imagem, sua identidade e sua autonomia, além da preservação de seus valores, ideias, crenças, espaços e objetos pessoais.

Extrai-se do ECA que

**Art. 5º, ECA.** Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

---

de ir, vir e estar é, ademais, reconhecida com ressalvas das restrições legais, tais como a de que a criança e o adolescente só terão acesso às diversões públicas e espetáculos classificados como adequado à sua faixa etária, e a criança só poderá ingressar e permanecer nos locais de apresentação e exibição quando acompanhada dos pais ou responsáveis (art. 75); não podem entrar nem permanecer em locais que explorem jogos e apostas (art. 80); a criança não pode viajar para fora da comarca, onde reside, desacompanhada dos pais ou responsável, sem autorização judicial (art. 83); a criança e o adolescente não podem viajar para o Exterior desacompanhados dos pais ou responsável, sem autorização especial (arts. 84 e 85). O adolescente pode, ainda, ser privado de sua liberdade quando em flagrante de ato infracional ou poder ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária (art. 106)” (SILVA *in* CURY, 2008, p. 86/87).

<sup>27</sup> De acordo com os arts. 28, §1º; 45, §2º, 111, inc.V; 124, incs. I a III e VIII; 161, §3º; e, 168, ECA, a criança e o adolescente devem sempre ser ouvidos quando queiram ou, ainda, devem emitir sua opinião em especial quando o assunto lhe disser respeito.

E, nos termos do art. 17 do ECA,

**Art. 17, ECA.** O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Logo, o respeito a que tem direito a criança é essencial para garantir sua emancipação como indivíduo no meio social, seja por firmar sua própria identidade, seja por ser reconhecida por seus pares sem discriminações.

Acerca da dignidade, pode-se apontar que é um valor intrínseco ao caráter humano, que deve reger qualquer estatuto de direitos, bem como fundar qualquer relação jurídica instaurada pelo homem. Portanto, é a própria consagração do direito à vida, que materializa a “[...] condição básica para que se realize plenamente a pessoa humana. O direito à vida é o pilar da dignidade humana, do qual derivam os direitos fundamentais do homem” (VERONESE, 2006, p. 21).

É o que indica o art. 18 do ECA ao assinalar que nenhuma criança pode ser submetida a tratamento desumano ou degradante:

**Art. 18, ECA.** É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Em vista do conteúdo da trilogia liberdade-respeito-dignidade, o Direito da Criança e do Adolescente se propõe a reconhecer a criança como titular de direitos fundamentais, que deve, desde logo, ser conscientizada a respeito de suas prerrogativas, para que possa exercê-las com efetividade.

#### **e) Princípio do melhor interesse da criança e paradigma da prevenção**

A origem histórica do “princípio do melhor interesse da criança” remonta ao aparecimento do instituto *parens patriae* na Inglaterra, “[...] como um prerrogativa do Rei e da Coroa a fim de proteger aqueles que não podiam fazê-lo por conta própria” (PEREIRA, 2008, p. 42). Em outros termos, a noção inscrita no princípio era de que o bem-estar da criança deveria prevalecer sobre quaisquer outros interesses que viessem com ele a conflitar.

Segundo a teoria dos direitos fundamentais de Robert Alexy<sup>28</sup>,

[...] *princípios* são normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existentes. Princípios são, por conseguinte, *mandamentos de otimização*, que são caracterizados por poderem ser satisfeitos em graus variados e pelo fato de que a medida devida de sua satisfação não depende somente das possibilidades fáticas, mas também das possibilidades jurídicas (ALEXY, 2008, p. 90).

Na qualidade de princípio, o melhor interesse da criança foi expresso na Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, ainda que outros documentos internacionais anteriores já assinalassem a necessidade de uma especial proteção à infância. No Brasil, o melhor interesse da criança ingressou no ordenamento jurídico sob o *status* de princípio constitucional, nos termos do § 2º do art. 5º da CF<sup>29</sup>, por meio da ratificação da Convenção mencionada, da qual se extrai, *litteris*:

Artigo 3

1. Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança.

2. Os Estados Partes se comprometem a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários para seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores ou outras pessoas responsáveis por ela perante a lei e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.

3. Os Estados Partes se certificarão de que as instituições, os serviços e os estabelecimentos encarregados do cuidado ou da proteção das crianças cumpram com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seu pessoal e à existência de supervisão adequada [*Grifou-se*].

Nesta conformação, nota-se que a tradução brasileira privilegiou o “interesse maior” da criança na literalidade, enquanto a versão original prezava o “melhor interesse” da criança. Numa ou noutra forma, o que importa destacar é o caráter interpretativo do princípio, que serve à busca da efetividade dos direitos

<sup>28</sup> Importa destacar que na teoria defendida por Robert Alexy, o conceito de “norma” é composto por princípios e regras. Neste sentido, “[...] as regras são normas que são sempre ou satisfeitas ou não satisfeitas. Se uma regra vale, então, deve se fazer exatamente aquilo ela exige; nem mais, nem menos. Regras contêm, portanto determinações no âmbito daquilo que é fática e juridicamente possível. Isso significa que a distinção entre regras e princípios é uma distinção qualitativa, e não uma distinção de grau. Toda norma é ou uma regra ou um princípio” (ALEXY, 2008, p. 91).

<sup>29</sup> **Art. 5º, §2º, CF.** Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

infantojuvenis, os quais devem prevalecer sobre os interesses de outros indivíduos e instituições.

De acordo com essa orientação principiológica, o Direito da Criança e do Adolescente pretende viabilizar a estratégia da prevenção no que tange à proteção dos direitos infantojuvenis.

Em vista de tal paradigma, prevenir significa obstar (na qualidade de dever, e não de opção) a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente, a fim de resguardar o desenvolvimento infantojuvenil. Neste aspecto, é fundamental referir que, na promoção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, o papel do adulto serve como modelo de conduta. Deste modo,

Toda vez que cumpre com suas obrigações para com uma criança ou adolescente, ou toda vez que atua de modo a concretizar um direito assegurado à infância e à juventude, seu proceder é revelado e constitui importante aspecto na formação e desenvolvimento da personalidade e da identidade da criança ou do adolescente partícipe da relação. [...]. O adulto é o modelo de papel, de crença a que a criança passa a ter acesso. [...]. O indivíduo adulto é responsável, em grande parte, pelo comportamento adequado ou inadequado apresentado pela criança ou adolescente. É responsável, também, pela manutenção das condições mínimas de desenvolvimento da socialização. Assim, como principal agente no processo de socialização no que concerne aos modelos e padrões apresentados, deve, além de garantir a participação da criança ou adolescente no transcorrer desse processo, respeitar e fazer valer os direitos fundamentais da infância e da juventude, de modo a contribuir para um desenvolvimento saudável, em condições de liberdade e dignidade (PAULA *in* CURY, 2008, p. 259/261).

A prevenção, enquanto estratégia a ser perseguida, indica que o Direito pode servir a muito mais do que meramente atuar quando já instaurado o conflito de interesses e consumada a lesão a direitos<sup>30</sup>. A prevenção à lesão ou à ameaça de lesão aos direitos infantojuvenis, certamente, é a melhor estratégia a ser adotada, pois, ainda que seja possível a reparação de danos que venham a ocorrer, deve-se entender que ela aconteceria de forma muito mitigada, uma vez que prejudicado o desenvolvimento de crianças, não há regra que possa reverter o

---

<sup>30</sup> O paradigma da prevenção está expresso no ECA:

**Art. 70, ECA.** É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

**Art. 72, ECA.** As obrigações previstas nesta Lei não excluem da prevenção especial outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

**Art. 73, ECA.** A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei.

quadro ao tempo da violação. E, assim, ficariam as marcas permanentes do descaso e do descuido, perpetuando-se um ciclo de violência entre seres que se dizem iguais, mas não conseguem agir na mesma medida de seu discurso.

Omitir a prevenção neste campo é sinônimo de indiferença e de insensibilidade em face dos semelhantes mais jovens, em prejuízo do respeito intergeracional.

Em essência, portanto, são essas as principais diretrizes da atual perspectiva do Direito da Criança e do Adolescente no país.

### 3.1.2 Direito da infância à educação

“Educai as crianças e não será necessário castigar os homens”  
(Pitágoras)

Como já ressaltado, o estudo das fontes jurídicas oportuniza uma melhor compreensão do *status* assumido pela infância na modernidade e de sua relação com a educação atualmente em curso, especialmente, aquela desenvolvida nas instituições públicas de ensino. Ao lado desta noção e das perspectivas históricas da educação para a infância e da pedagogização da infância já apresentadas, cumpre verificar de que forma a legislação – com destaque para as Constituições brasileiras – disciplinou o direito à educação até se alcançar a configuração dos instrumentos legais hoje em vigor.

Na história da educação brasileira, a primeira Constituição<sup>31</sup> do país, outorgada em 1824, por Dom Pedro, declarou a “instrução primária” como obrigatória e gratuita a todos os cidadãos<sup>32</sup>. No entanto, o esforço legislativo foi inócuo, pois os estabelecimentos de ensino no país eram praticamente inexistentes.

---

<sup>31</sup> Sobre a razão de ser de uma Constituição, Fábio Konder Comparato (1987, p. 20) defende que “Todo Direito Constitucional é fundado na possibilidade de abuso. A razão de ser uma Constituição é controlar o poder, é prevenir o abuso”.

<sup>32</sup> **Art. 179, CF/1824.** A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...] XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.



Dessa forma, o acesso à educação continuou como privilégio de uma restrita classe abastada.

Na Constituição de 1891, com influência cultural do positivismo e do liberalismo norte-americano, o sistema dual de ensino foi reforçado, de modo que, durante a Primeira República, permaneceu, de um lado, o sistema federal de ensino, destinado à formação das elites, com a oferta de cursos secundários e superiores; e, de outro lado, os sistemas estaduais, que se limitavam a organizar a educação para a camada popular, com ensinos primário e profissional, ainda que houvesse o permissivo legal para instituir escolas de todos os graus<sup>33</sup>.

Na realidade,

[...] a Constituição brasileira de 1891 pouco contribuiu no sentido de mudar a mentalidade da época voltada à literatura, à retórica e ao formalismo. No âmbito geral, apesar de significativo avanço do ensino técnico, a educação continuou refletindo as contradições da sociedade imperial. A exceção fica a cargo da reforma promovida por Benjamin Constant Botelho de Magalhães [...], que estabeleceu a primazia dos estudos científicos sobre os de letras, com a introdução das ciências físicas e naturais desde as classes elementares. Foi essa reforma que instituiu o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, primeiro órgão voltado à educação; além de fortalecer a pedagogia tradicional, absorvendo a influência jesuítica, acrescentando os princípios da teoria do educador suíço João Henrique Pestalozzi (que pregava a educação baseada na moral e no amor), com significativa influência das idéias positivistas (SIFUENTES, 2009, p. 97/98).

Na Constituição de 1934, a instrução pública foi declarada como direito de todos, independentemente da condição socioeconômica<sup>34</sup>. Esta Constituição inspirou-se na Constituição da República Federativa Alemã, de 1919, para introduzir, em seu texto, vários enunciados de natureza social.

Previu-se a obrigatoriedade da frequência e a gratuidade do ensino primário (ensino até a quarta série), até mesmo para os adultos. Contudo, o direito à educação primária não era plenamente exercitável, vez que inserto em norma de

---

<sup>33</sup> **Art. 35, CF/1891.** Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

**Art. 72, CF/1891.** A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: [...]§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

<sup>34</sup> **Art. 149, CF/1934.** A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

caráter programático, a ser disposta no Plano Nacional de Educação, cuja elaboração e coordenação ficava a cargo do governo federal. O ensino secundário foi reformulado, com vistas à preparação para o ingresso no ensino superior, que também passou por algumas reformas que culminaram na criação e no funcionamento das universidades brasileiras a partir de 1931. Em essência, a responsabilidade pela educação foi vinculada ao Poder Público e à família.

Cumprir lembrar que, em 1933, o jurista Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda (1892-1979) publicou um estudo em que defendia que o direito à educação ensejaria uma contraprestação inescusável do Estado em favor dos cidadãos, vez que a matrícula em escola pública deveria ser oportunizada na qualidade de direito público subjetivo. No entanto, como descrito, a Constituição não incorporou expressamente o direito à educação como direito público subjetivo, tampouco a responsabilidade criminal a ser atribuída às autoridades que obstassem a instrução primária.

Anos mais tarde, com o advento do Estado Novo e da Constituição de 1937, inspirada no fascismo italiano, a educação foi disciplinada expressamente conforme a classe social em que se enquadrava o jovem. Assim, o ensino profissional foi introduzido especialmente para as classes menos favorecidas e não previa o acesso ao ensino superior, tal como o curso de ensino secundário<sup>35</sup>.

A respeito do direito à educação, a Constituição de 1937

[...] continuou a prever a obrigatoriedade e gratuidade do ensino “primário”, consignando uma nota de inspiração social, ao estabelecer que essa gratuidade “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados”, de modo que daqueles que não alegassem escassez

---

<sup>35</sup> **Art. 129, CF/1937.** A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

**Art. 130, CF/1937.** O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

de recursos seria exigida uma “contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (SIFUENTES, 2009, p. 112/113).

Sem grandes alterações do ensino brasileiro no período subsequente, em 1946, após o final da Segunda Guerra Mundial e a decadência da ditadura Vargas, surge uma nova Constituição, cujas diretrizes tendiam a uma postura mais democrática<sup>36</sup>. O texto constitucional definiu a educação como direito de todos; estabeleceu a gratuidade do ensino primário oficial e reservou o ensino posterior em estabelecimento público para aqueles que comprovassem falta ou insuficiência de recursos; admitiu o ensino livre à iniciativa particular; e, vinculou um percentual mínimo de receita a ser aplicado pelos entes federativos no ensino anualmente.

Nesta época,

[...] em 1948, é enviado para o Congresso Nacional [...], o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases que, após muitas emendas, foi promulgado em 1961. Durante todo esse período, a educação brasileira é bastante impulsionada por vários fatos históricos, como o surgimento, em 1951, da atual CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961, campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão dos ensinos primário e superior. Na fase que precedeu a aprovação da LDB/61, ocorreu um admirável movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita até aqui (PEREIRA, 2008, p. 501).

Com a LDB de 1961, contemplaram-se pretensões das camadas populares ao lado dos anseios dominantes da elite. Deste modo, declarou-se que tanto o setor público quanto o privado tinham direito de ministrar o ensino em todos os níveis, este último, inclusive, com a possibilidade de subvenção estatal. Também, houve a extensão da rede escolar gratuita, nos níveis primário e secundário, e a equiparação dos cursos de grau médio (secundário, técnico e normal), com a possibilidade de transferência do aluno de uma modalidade a outra, mediante a realização de teste de adaptação. Em suma, em termos de estruturação do ensino, a lei definia: ensino pré-primário (até os 7 anos de idade); ensino primário (com duração de 4 anos); ensino médio em três modalidades (secundário, técnico e normal), composto de dois ciclos, o ginasial de 4 anos e o colegial de três anos; e,

---

<sup>36</sup> **Art. 166, CF/1946.** A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

**Art. 167, CF/1946.** O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

ensino superior, com cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Contudo, anos mais tarde, com o golpe de Estado de 1964, para a suposta defesa nacional em face do socialismo insurgente no mundo, foi estabelecida uma nova ditadura, calcada na doutrina da segurança nacional, elaborada pela Escola Superior de Guerra. O golpe militar de 1964 freou o período de desenvolvimento da educação por que passava o Brasil. Nesta esteira, a Constituição de 1967 foi promulgada<sup>37</sup> e as decisões sobre educação foram centralizadas e, nos termos da Lei n. 5.692/1971, de forma autoritária, procuraram aumentar os recursos educacionais e a oferta de vagas nas escolas, por meio do incentivo às escolas particulares; reorganizar a educação pública em todos os níveis de governo; reprimir avanços populares e movimentos estudantis; e, fazer do segundo grau um estágio para a composição da mão-de-obra especializada de que necessitava o desenvolvimento econômico do país (cfe. MOTTA, 1997, p. 137).

A citada Lei n. 5.692/1971 institui o 1º grau obrigatório (com 8 anos de duração); o 2º ciclo do antigo nível médio passou a 2º grau (com duração de 3 a 4 anos, voltado para a profissionalização); e, previu o ensino supletivo para a escolarização de jovens e adultos.

Em resumo, a Constituição de 1967 preservou grande parte das disposições da Constituição de 1946 – com exceção à previsão de investimento mínimo da receita estatal em favor da educação – e acrescentou outras, como a

---

<sup>37</sup> **Art. 168, CF/1967.** A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

extensão do primário dos 7 aos 14 anos de idade nas instituições oficiais e a gratuidade do ensino oficial posterior para os economicamente hipossuficientes.

Em continuidade, importa referir que a Emenda Constitucional n. 19, de 17 de outubro de 1969, retomou os dispositivos legais já previstos na Constituição de 1967 e, além disso, seu grande diferencial foi a declaração de que, além de “direito de todos”, a educação seria necessariamente um “dever do Estado”<sup>38</sup>.

Ao término da ditadura, corou-se o novo período inaugurado no país com a promulgação da Constituição de 1988, que contou com maior participação popular em sua elaboração em relação às demais normas constitucionais, vez que

A preparação do novo texto constitucional, sob a responsabilidade da Assembléia Nacional Constituinte, foi assunto público e mobilizou inúmeros setores sociais. Nessa ocasião, compôs-se, com várias entidades, direta e indiretamente ligadas ao assunto, o Fórum da Educação na Constituinte, que divulgou, num Manifesto à Nação, princípios básicos que deveriam ser garantidos pela Constituição. Paralelamente, os educadores começaram a discutir idéias e formular recomendações para uma nova lei de diretrizes e bases (em função da mudança constitucional) [...] (PEREIRA, 2008, p. 508).

Neste sentido, a Constituição de 1988 enunciou a educação como direito social em seu art. 6º, ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados<sup>39</sup>; e, em uma seção própria, os princípios gerais relativos à educação do art. 205 ao art. 214, com a extensão da responsabilidade educacional para a família e a sociedade, haja vista a necessidade de se oportunizar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho<sup>40</sup>.

Apesar dos avanços sentidos até 1988, como o estabelecimento da correspondência da obrigatoriedade escolar com faixa etária e com nível de ensino, além da disposição que afirmava o direito da educação como direito de todos e dever do Estado, apenas com a nova Constituição a educação é expressamente

---

<sup>38</sup> **Art. 176, caput, EC/1969.** A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

<sup>39</sup> De acordo com a redação dada pela EC n. 64, de 2010.

<sup>40</sup> **Art. 205, CF/1988.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

prevista como direito público subjetivo, cuja exigibilidade pelo cidadão passa a ser plena e imediata diante do Poder Público. Assim, a oferta do ensino básico e mesmo a qualidade desta oferta deixam de se situar no campo da discricionariedade administrativa, em que o Poder Público apenas agia conforme os critérios de conveniência e de oportunidade, para se colocarem como um serviço público essencial a ser garantido a toda a coletividade, sob pena de responsabilização pessoal das autoridades competentes.

No art. 208, § 1º, da CF, é previsto o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo público, cujo não-oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, implica responsabilidade da autoridade competente. Neste particular, o direito em questão engloba todos os patamares da educação formal, ou seja, tanto o ensino fundamental quanto a educação infantil e o ensino médio, pois a garantia à educação deve ser extensiva a todos os níveis que compõem a educação básica escolar. Dessa forma, todos os níveis do ensino básico podem ser reivindicados do Estado.

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases preveja apenas o ensino fundamental e o ensino médio como direito público subjetivo no *caput* de seu art. 5º, como adiante se discutirá, é preciso considerar que a Constituição, que lhe é superior, não discrimina somente este nível de ensino quando da estipulação da educação como direito social, de aplicabilidade imediata, pois insere na categoria dos direitos fundamentais<sup>41</sup>. Ademais, o próprio § 2º do art. 5º da LDB consigna que os demais níveis de ensino, além do fundamental, podem ser reivindicados do Estado.

Enfim, o fato de o direito à educação ter sido referenciado na

---

<sup>41</sup> **Art. 5º, LDB.** O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. [...]. § 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Constituição como um dos direitos sociais que, por sua vez, têm o caráter de direito subjetivo, importa considerá-lo como parte da dimensão existencial do cidadão, pois passa a compor seu patrimônio pessoal. Assim, a força que adquire por integrar o *status* de direitos subjetivos públicos é tamanha que “[...] nem o Estado e nem os particulares podem agredir posições jurídicas que adentram o âmbito de proteção destes direitos” (SIFUENTES, 2009, p. 48). Em outros termos, a positivação do direito à educação não se trata de uma imposição constitucional a partir da qual derivariam direitos, a depender de regulamentação infraconstitucional para sua efetivação em benefício de seu titular. Ao contrário, uma vez agregado a tal direito a qualificação de subjetivo e público, passa a compor automaticamente a subjetividade de todo e qualquer sujeito, que, na hipótese de ameaça de violação ou de violação efetiva do direito, pode acionar o Poder Judiciário para que, reconhecida a demanda, possa ser ele satisfeito, seja em face do Estado, seja em face de algum particular que obste seu efetivo gozo.

Daí se falar no direito à educação como direito fundamental, cuja aplicabilidade é imediata, haja vista poder subsidiar pretensões imediatas do cidadão, isto é, pode ser postulado judicialmente, já que, além de refletir um objetivo estatal, vincula tanto o legislador quanto o administrador na execução das políticas públicas.

Por esta razão,

O direito público subjetivo à educação básica, revestido do manto do *mínimo existencial*, porque necessário ao homem para o próprio exercício do direito de liberdade que lhe é também constitucionalmente assegurado – não está relegado à reserva do possível ou tampouco pode estar adstrito às questões que ensejam escolhas dramáticas.

Com efeito, o direito à educação básica é uma norma constitucional especial, um direito público subjetivo, que ostenta aplicabilidade imediata (SIFUENTES, 2009, p. 65).

Para complementar a ideia, é importante referir que

O direito subjetivo, portanto, passa a ser público quando o indivíduo encontra no outro pólo da relação jurídica o Estado, e passa a exigir dele prestações positivas ou negativas. Os direitos públicos subjetivos são, desse modo, direitos atribuídos ao indivíduo em face do Estado, por normas de direito público. O sujeito ativo, que é o administrado, tem interesse pessoal em exigir a obrigação por parte da Administração Pública que, por sua vez, tem a sua obrigação fundamentada em uma norma de direito público (SIFUENTES, 2009, p. 71).

Exposto isso, nos termos do art. 206 da CF/1988, são dispostas as orientações básicas para o ensino assegurado sob a dicção de direito à educação, a saber: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Da mesma forma que o inc. VII do art. 206 da CF, prevê a “garantia de padrão de qualidade” da educação, os arts. 4º, inc. IX; e 74, *caput*, da LDB, referem a necessidade de padrões mínimos de qualidade de ensino,

[...] o que representa a disponibilidade de condições mínimas (em termos de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem) e o padrão básico de oportunidades educacionais no ensino fundamental, baseado em um custo mínimo por aluno anualmente calculado pela União.

Para garantir a qualidade do ensino com um custo mínimo por aluno a União e os Estados devem agir de forma supletiva e redistributiva sempre que um Estado ou Município não possuir, respectivamente, recursos financeiros suficientes para entender a esse padrão de qualidade, ou sempre que os mesmos não possuírem sua própria rede de ensino (art. 75, *caput*, LDB) (PEREIRA, 2008, p. 546).

Ainda, a Constituição, em seu art. 211, acrescenta que os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração pela União, pelos Estados e pelos Municípios, de modo que: I - a União organize o sistema federal de ensino, financie as instituições de ensino públicas federais e exerça, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos demais Entes; II - os Municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; III - os Estados atuem prioritariamente no ensino fundamental e médio; IV - todos os Entes definam formas de colaboração na organização de seus sistemas de ensino a fim de assegurar a



universalização do ensino obrigatório; e, V - a educação básica pública atenda prioritariamente ao ensino regular.

Sobre o ensino privado, a Constituição prescreve que deve atender às condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e à autorização pelo Poder Público, bem como deve receber avaliação de qualidade periodicamente (cfe. art. 209, CF). As escolas geridas pela iniciativa privada, contudo, inserem-se no sistema educacional de modo diferente daquelas mantidas pelo Poder Público. Apenas as escolas privadas de educação infantil permanecem vinculadas ao sistema municipal, de modo que cabe ao Município o controle a respeito do cumprimento das normas gerais da educação nacional.

Com a Emenda Constitucional n. 53/2006, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006-2019), cuja tarefa é financiar todos os níveis da educação básica, inclusive a educação de jovens e adultos, com maior participação do governo federal, no intuito de reduzir progressivamente as desigualdades entre Estados e municípios e de elevar e redistribuir os investimentos em educação.

Na sequência, em março de 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>42</sup>, com a finalidade de aumentar a qualidade da educação básica, inclusive por meio do estímulo à capacitação e à avaliação dos professores com base no desempenho dos alunos; à criação de piso salarial nacional do magistério; e, ao investimento na formação continuada de professores.

Em síntese, o texto constitucional prevê o direito à educação como direito fundamental da geração dos direitos sociais; o direito à educação como direito público subjetivo, calcado na gratuidade do ensino público em todos os níveis; a obrigatoriedade da matrícula do educando no ensino fundamental; o direito à educação como direito de todos e dever do Estado e da família; e, a

---

<sup>42</sup> Segundo a CF, em seu art. 214, “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela EC nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”.

responsabilidade do Poder Público em caso de não-oferecimento ou oferta irregular da educação básica, e dos pais (ou responsáveis) na hipótese da não-matrícula de seus filhos a partir dos 6 anos de idade.

Dessa forma, pela linha constitucional adotada, pretendeu-se que o direito fundamental à educação não somente viabilizasse a melhoria quantitativa das escolas, ampliando o acesso à educação, como também a melhoria qualitativa dos espaços educativos, seja em termos de recursos materiais e humanos, seja em termos do processo de ensino-aprendizagem ofertado, com seus conteúdos próprios e práticas pedagógicas.

A par da Constituição, é imprescindível referir o teor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.304/1996, ainda que de modo breve.

Na LDB, apresenta-se a educação sob duas óticas: estrita e ampla. Sob o sentido amplo,

**Art. 1º, LDB.** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sob o sentido estrito ou formal, a educação denomina-se “escolar” e desenvolve-se, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (cfe. §1º do art. 1º), subdividindo-se em (a) educação básica, formada pela educação infantil (de 0 a 6 anos de idade), pelo ensino fundamental (de 6 a 14 anos de idade, com 9 anos de duração) e pelo ensino médio (de 15 aos 17 anos de idade, com 3 anos de duração); e (b) educação superior (cfe. art. 21). Na dicção legal, a educação escolar objetiva, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º).

A educação escolar, por orientação do art. 3º, deve observar os seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII -

gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; e, XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ainda, de acordo com a referida Lei,

**Art. 4º, LDB.** O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

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

II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

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

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

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

O artigo transcrito – que praticamente reproduz a disciplina constitucional do art. 208 da CF/1988<sup>43</sup> – assinala que educação infantil (creches e

<sup>43</sup> **Art. 208, CF/1988.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela EC nº 14, de 1996)

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

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela EC nº 53, de 2006)

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

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

pré-escolas), ensino fundamental e ensino médio<sup>44</sup> (inclusive o noturno) devem ser disponibilizados pelo Poder Público gratuita e obrigatoriamente. No entanto, apenas o ensino fundamental continua referido como nível em que a matrícula é obrigatória<sup>45</sup>, bem como o atendimento ao educando, mediante a inscrição em programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Com efeito, conforme já defendido antes, muito embora haja posições consolidadas no sentido de que apenas o ensino fundamental e, recentemente, o ensino médio (a partir da inclusão feita pela Lei n. 12.061/2009 na LBD) componham a educação formal obrigatória a cargo do Poder Público, a interpretação mais adequada à disciplina constitucional indica que

[...] a obrigatoriedade atinente à universalização do ensino não está cingida ao ensino fundamental: todos os níveis do denominado ensino básico – inclusive o infantil e o médio – são imperativos para o Poder Público [...] (SOUZA *in* CURY, 2008, p. 209).

Nesta linha, quando fala em “ensino fundamental obrigatório”, a norma se dirige não ao Poder Público, mas aos pais, que, detentores do poder familiar, devem matricular seus filhos, no mínimo, no ensino fundamental.

Importa referir que a não-matrícula da criança no ensino fundamental pelos seus pais, sem justa causa<sup>46</sup>, configura crime de abandono intelectual, segundo o art. 246 do Código Penal, *in verbis*:

#### **Abandono intelectual**

---

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela EC nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

<sup>44</sup> Antes da Lei n. 12.061/2009 modificar o inc. II do art. 4º e o inc. VI do art. 10 da LDB, no intuito de incluir o ensino médio, tal como o ensino fundamental, na qualidade de ensino obrigatório, os referidos dispositivos possuíam o seguinte teor: “Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]” e “Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio; [...]”.

<sup>45</sup> **Art. 6º, LDB.** É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

<sup>46</sup> São exemplos de justa causa a inexistência de escola ou de vagas; impedimentos de força maior; e, dificuldades econômicas da família.

**Art. 246, CP.** Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:

**Pena** - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

A par disso, o acesso à escola próxima da residência, previsto no inc. X, já havia sido especificado no ECA, de 1990, em seu art. 53, inc. V, com vistas ao estímulo da frequência escolar e o afastamento da evasão.

Também, consignou-se que a educação deveria se guiar por padrões mínimos de qualidade de ensino, de modo que cada educando fizesse jus aos recursos materiais e humanos indispensáveis à sua formação escolar.

Quanto às modalidades de ensino, diferenciadas por conta de demandas educacionais específicas, a educação nacional escolar é composta por (a) ensino regular, (b) educação especial<sup>47</sup>, (c) educação de jovens e adultos (EJA)<sup>48</sup> e (d) educação profissional<sup>49</sup>. Ainda, no ensejo do desenvolvimento dos diversos níveis e modalidades de ensino, são previstas a educação à distância<sup>50</sup> e a educação continuada para fins de aperfeiçoamento profissional.

No que concerne ao ensino regular, no âmbito da educação básica, situam-se a educação infantil e os ensinos fundamental e médio. Assim, é importante referir suas regras básicas na definição do sistema educacional.

A educação infantil, oferecida em creches ou entidades equivalentes (para crianças de até 3 anos de idade) e em pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos de idade), constitui a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade viabilizar o desenvolvimento biopsicossocial da criança até os seis anos

---

<sup>47</sup> Acerca dos alunos portadores de necessidades especiais, de acordo com o art. 58 da LDB, existe a modalidade de educação especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado, na escola regular, quando necessário para atender às peculiaridades dos alunos. Caso não seja possível, os alunos devem frequentar instituições escolares especializadas. Ainda, a oferta de educação especial pelo Poder Público tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

<sup>48</sup> Sobre a educação de jovens e adultos (EJA), há um sistema paralelo ao ensino regular, destinado a integrá-los aos estudos, vez que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos ensinos fundamental e médio, na idade própria. Dentre os objetivos da EJA, consta a erradicação do analfabetismo.

<sup>49</sup> A educação profissional, por sua vez, pode ser desenvolvida de modo articulado com o ensino regular ou em modalidades de educação continuada. Dessa forma, pode ser ministrada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou mesmo em ambiente de trabalho.

<sup>50</sup> Neste particular, a LDB assinala que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (cfe. art. 80). Ainda, que a educação à distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União, que regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos aos cursos ofertados.

de idade, de modo a complementar a ação da família e da comunidade (cfe. arts. 29 e 30, LDB).

O ensino fundamental tem a duração de 9 anos<sup>51</sup> e deve ser oferecido gratuitamente pelo Poder Público para crianças a partir dos 6 anos de idade, de forma presencial, com jornada de, pelo menos, 4 horas, em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Seu currículo prevê a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (cfe. art. 32, LDB).

Ante a previsão dos objetivos do ensino fundamental pelo legislador, podem-se referir duas orientações básicas, quais sejam,

1. *Educação para si* – correspondente à meta de cada indivíduo no seu aperfeiçoamento pessoal, pelo desenvolvimento da capacidade própria de aprendizagem, a compreensão do ambiente natural, social e político em que vive, da tecnologia, artes e valores em que se fundamenta a sociedade;
2. *Educação para o outro* – com vistas à educação como prática social, como instrumento de aprimoramento da vida em sociedade. Nessa ótica, o legislador coloca como objetivos a serem alcançados o desenvolvimento da capacidade de aprender com vista à formação de atitudes e valores, além do fortalecimento dos laços familiares, da solidariedade e tolerância recíproca em que se assenta a convivência social (SIFUENTES, 2009, p. 42).

Nos termos do §5º do art. 32 da LDB, segundo a redação dada pela Lei n. 11.525, de 2007, também é prevista a obrigatoriedade da inclusão do Direito

---

<sup>51</sup> Numa leitura a respeito da ampliação do ensino fundamental para nove anos, é reconhecida a intenção de se destinar a escola pública para a classe popular. *In verbis*: “A justificativa para a ampliação do ensino fundamental para nove anos está na inclusão das crianças brasileiras no sistema educacional, principalmente aquelas que vivem nos setores populares, já que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino. Desse modo, a opção pela faixa etária dos seis aos quatorze anos para o ensino fundamental de nove anos 'segue a tendências das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de seis anos na rede escolar” (SIFUENTES, 2009, p. 151).

da Criança e do Adolescente no currículo do ensino fundamental, regra que será analisada mais adiante.

Por sua vez, o ensino médio se coloca como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, com a finalidade de: I - consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos; II - preparar para o trabalho e a cidadania do educando, de modo que venha a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – aprimorar o educando como pessoa, mediante a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e, IV – estimular a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (cfe. art. 35, LDB). Além disso, o currículo se centrará na educação tecnológica básica; na compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; no processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; na língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; e, ainda, incluirá uma língua estrangeira moderna, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as suas séries (cfe. art. 36, LDB).

Ao lado da LDB, que consolidou a sistematização da prioridade constitucional reservada à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça os princípios constitucionais e delinea o exercício do direito à educação como prioridade absoluta.

Os arts. 53 e 54 do ECA apresentam teor análogo aos dispositivos da Constituição e da LDB, com destaque às garantias inerentes ao direito à educação, quais sejam: I – a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – o direito de ser respeitado por seus educadores; III – o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – o direito de organização e participação em entidades estudantis; V – o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Também registra que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais; ao passo que é seu dever matricular os filhos na rede regular de ensino (cfe. art. 55, ECA).

O art. 53 especificamente anuncia que o direito à educação de crianças e adolescentes deve visar ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Assim,

Este é um ordenamento que não pode ou não deve ser, em momento algum, ignorado na interpretação deste artigo. Esta hierarquia estabelece o primado da pessoa sobre as exigências relativas à vida cívica e ao mundo do trabalho, reafirmando o princípio basilar de que a lei foi feita para o homem e não o contrário. Isto significa que a pessoa é finalidade maior, devendo as esferas da política e da produção levarem em conta este fato na estruturação e no funcionamento de suas organizações (COSTA *in* CURY, 2008, p. 205).

O processo educacional, por seu turno, deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (cfe. art. 58, ECA).

O ECA estatui como dever de todos a prevenção da ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente (cfe. art. 70), dentre os quais se enumera o direito à educação. Por certo, a inobservância desta regra implica responsabilidade da pessoa física ou jurídica envolvida<sup>52</sup> (cfe. art. 73), ensejando, inclusive, a aplicação de medidas de proteção à criança e ao adolescente sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados por conduta da sociedade, do Estado ou dos pais ou responsável (cfe. art. 98). Nos termos do art. 101, inc. III, a matrícula e a freqüência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental podem ser determinadas na condição de medida específica de proteção ao jovem; ao passo que, pelo inc. V do art. 129, cabe aos pais a obrigação de matricular o filho e acompanhar sua freqüência e seu aproveitamento escolar.

É de se ressaltar que

Além da oferta de ensino, o Estatuto da Criança e do Adolescente

---

<sup>52</sup> Podem-se citar com exemplos desta responsabilização, as seguintes infrações administrativas previstas no ECA:

**Art. 245, ECA.** Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: **Pena** - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

**Art. 249, ECA.** Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar: **Pena** - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.



determinou como atribuição do Poder Público o zelo pela frequência das crianças e dos adolescentes à escola, inclusive junto aos pais, caso se faça necessário. Previu, sobretudo, sanções de ordem civil e criminal para os pais que não tomarem as providências cabíveis para que seus filhos frequentem a escola normalmente (FARIA *in* PEREIRA, 2000, p. 219).

Aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental recai a responsabilidade de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; e, III - elevados níveis de repetência (cfe. art. 56, ECA).

Não só os dirigentes escolares podem zelar pelo direito à educação por meio da provocação do Conselho Tutelar, como qualquer pessoa da sociedade (cfe. art. 131 e seguintes, ECA), visto que a tal órgão cabe a execução de suas próprias decisões, das quais pode constar a requisição de serviços públicos na área educacional (cfe. art. 136, inc. III, alínea “a”, ECA).

Nos termos do art. 208 do ECA, a respeito da proteção judicial dos interesses relativos ao direito à educação, podem ser propostas ações de responsabilidade quando constatada a ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou a oferta irregular I - do ensino obrigatório; II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; IV - de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; V - de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental; e, VI - de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade.

De forma sintética, a exigibilidade do direito à educação encontra as seguintes delimitações:

a) no plano civil, pela configuração do direito subjetivo público, o cidadão estará habilitado a exigir do Estado a prestação direta, ou a indenização. A superação da irregularidade pode ser ainda objeto de provimento judicial específico, através da ordem a ser buscada em ação própria pelos respectivos legitimados. Nesse último tópico, consiste exatamente o avanço introduzido com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, pela possibilidade jurídica da defesa judicial dos interesses individuais, difusos e coletivos, dentre os quais o direito à educação;

b) no plano criminal, a conduta, por ação ou omissão, é tipificada como ilícito penal, previsão sancionadora na qual o infrator deve encontrar a retribuição pela ilicitude – no caso dos pais, pelo delito de abandono

intelectual; no caso da autoridade responsável, pela configuração dos crimes de responsabilidade ou de improbidade administrativa;

c) a conduta pode constituir-se, ainda, em infração administrativa, com aplicação de pena de natureza pecuniária – multa –, bem como em infração aos deveres inerentes ao pátrio poder, o que poderá resultar na sua destituição;

d) finalmente, por meio da atuação institucional do Ministério Público [...], promovendo a responsabilidade de autoridades que não estejam dando andamento a políticas e ações já definidas em lei (leis orçamentárias e planos anuais e plurianuais) (SIFUENTES, 2009, p. 290/291).

À vista do exposto, em linhas gerais, são essas as principais regras a respeito do direito à educação, a partir da disciplina constitucional e infraconstitucional, com especial destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

## 3.2 Desprotegidos pela lei

### 3.2.1 Sobre o retrato socioeconômico da infância e o adultocentrismo

“Sempre existe uma distância estrutural entre a teoria e a prática, entre a teoria e o real” (Nicos Poulantzas)

Via de regra, quando se fala em infância, já se descreveu que se perpetua a noção, fundada por Ariès, de retratá-la com base em ideais, e não a partir de crianças reais, como sujeitos de suas histórias. Ou seja, é hábito falar na criança dos estatutos jurídicos (como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente) e na criança que vivencia algum(ns) dos graves problemas atuais (como a questão do trabalho precoce), de modo que o retrato feito é, em geral, da criança idealizada das normas e da criança que enfrenta situações muito precárias de vida. Contudo, entre estes dois extremos, existem as crianças reais – e devem ser elas o objeto das construções teóricas das ciências humanas. Por isso, duas importantes anotações mereceram destaque já no primeiro capítulo deste trabalho: há que se situar sempre historicamente os estudos da infância, bem como se deve abordá-los de forma interdisciplinar.

Logo, qualquer estudo acerca de crianças, por não conseguir retratá-

las homogeneamente, deve esclarecer, desde o seu início, com qual representação de infância trabalha. Ou seja, em que momento histórico e em que contexto se encontra a construção do discurso sobre a infância? E mais: que infância pretende produzir ao tecer observações neste particular?

É o momento, então, de situar a contribuição jurídica, em meio a tantas outras já assinaladas, para a construção da infância moderna, notadamente no Brasil.

Acerca do momento histórico, pode-se dizer que o tempo atual é marcado pela concentração econômica – que inclui a de bens –, de conhecimento e de poder em favor das classes dominantes. Às demais classes, em face desta crescente concentração, sobra apenas o protagonismo de um cenário de exclusão e marginalidade.

O crescimento da desigualdade social, por óbvio, traz impactos significativos para a vida de crianças. O grau de desigualdade depende, logicamente, das variáveis utilizadas nesta medição, mas, em termos estatísticos, verifica-se que é cada vez maior a distância entre os dez países mais ricos e os dez mais pobres do mundo. Assim, com o tempo, ao passo que maior é a riqueza mundial, maior também é a desigualdade econômica, de forma que os mais ricos se tornam cada vez mais ricos e os pobres, por extensão, apresentam cada vez menos chances de modificarem sua situação de pobreza.

Por certo, a medição da renda, singularmente considerada, não se basta como referência para auferir o desenvolvimento de uma determinada sociedade, pois a redução da pobreza não tem implicado a melhoria das condições de vida das pessoas.

Nestes termos,

Estamos convencidos de que, para aferirmos se uma sociedade se desenvolve ou não, devemos ultrapassar os critérios que se fixam na análise de seus índices *per capita* de ingresso que, “estatisticados”, não chegam sequer a expressar a verdade, bem como os que se centram no estudo de sua renda bruta. Parece-nos que o critério básico, primordial, está em sabermos se a sociedade é ou não um “ser para si”. Se não é, todos estes critérios indicarão sua modernização, mas não seu desenvolvimento (FREIRE, 2006, p. 185).

Em específico, quando se analisam as condições de vida de crianças e de suas famílias, para além do exame do produto interno bruto (ou da

renda *per capita*), é preciso atentar para referenciais como os indicadores de desenvolvimento relacionados à qualidade de vida (por exemplo, aqueles pertinentes ao acesso à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho etc.) e os respectivos investimentos diretos feitos pelo Poder Público.

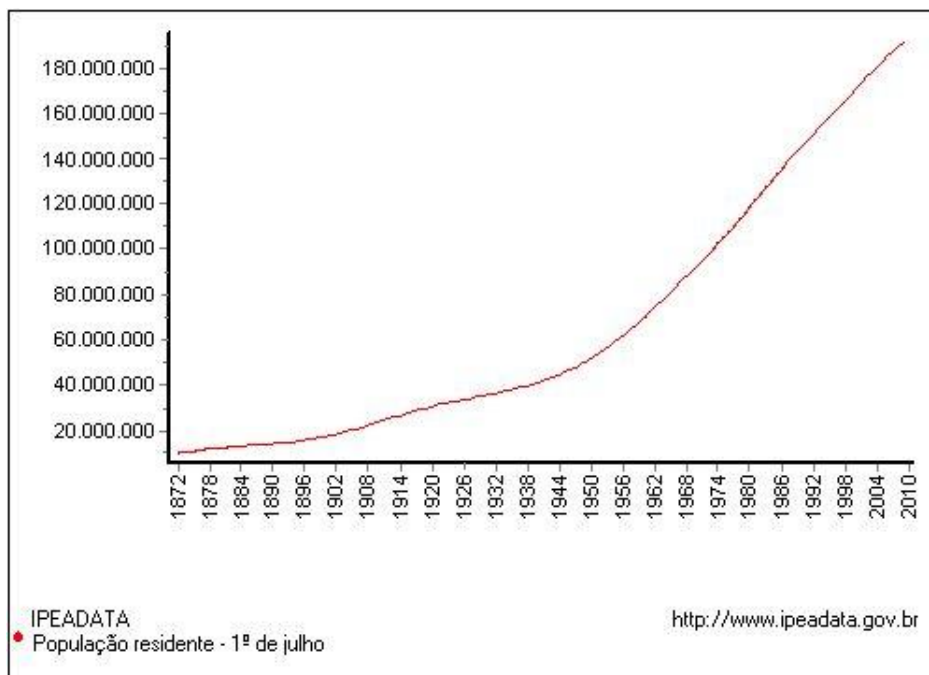
Na realidade, os indicadores sociais revelam em números a qualidade de vida das pessoas de um determinado país por um período de tempo certo. No caso do Brasil, os indicadores têm evoluído nos últimos anos, entretanto, ainda não alcançaram níveis satisfatórios para toda a população, em especial no que tange à redução da desigualdade social. Assim, é preciso considerar que os números reais que se escondem nas estatísticas ainda desenham um cenário em que as políticas públicas não conseguem dar conta das demandas sociais, muito menos de uma forma adequada para todas as parcelas da população – tudo isto, em desacordo com o que prevê a lei para assegurar a dignidade humana a todos, conforme foi apresentado no item precedente.

Também é preciso referir que as cifras das estatísticas brasileiras se embasam numa população extremamente numerosa, o que faz com que os menores percentuais representem, de fato, muitas pessoas no país. Em 1º de julho de 2009, segundo a estimativa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>53</sup>, com base nas taxas de natalidade, mortalidade e migração, a população brasileira já totalizava cerca de 191,5 milhões de habitantes – precisamente 191.480.630 brasileiros –, distribuídos por 5.565 municípios ao todo.

A estimativa anual da população de residentes no país é abaixo delineada:

---

<sup>53</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.



De acordo com o 4º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>54</sup>, em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1990, em cada quatro brasileiros, um tinha renda diária inferior a US\$ 1,25, o que revelava que 25,6% da população vivia abaixo da linha da pobreza internacional. Em 2008, por sua vez, o Brasil melhorou muito no combate à pobreza e à fome, vez que só 4,8% da população permanecem abaixo da linha da pobreza.

Ao combater a fome e a pobreza, o Brasil atingiu o primeiro objetivo de desenvolvimento do milênio, que era eliminar pela metade a proporção da população pobre no país. No entanto, as desigualdades sociais ainda são enormes, seja entre as classes sociais, seja entre as regiões do país, entre zonas rurais e urbanas e entre grupos raciais.

Em 2008, o IPEA apurou que a porcentagem mais pobre da população com renda total igual à do 1% mais rico equivale a 19,6%, ou seja, este é o percentual da fração mais pobre da população que divide uma renda total equivalente ao montante de renda concentrado pelo centésimo mais rico da população.

O Brasil é apontado como segundo país em desigualdade no

<sup>54</sup> Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.

mundo, conforme assinala o índice de Gini, que mede a desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar *per capita*. Seu valor é variável entre 0 e 1, em que 0 é a situação em que não há desigualdade, ou seja, quando a renda de todos tem o mesmo valor; e 1, quando a desigualdade é máxima, isto é, apenas um indivíduo detem toda a renda da sociedade em detrimento dos demais. Assim, quanto mais próximo o índice de Gini for de 1, mais desigual é o país: atualmente, o índice brasileiro de 2008 é de 0,54 (na Alemanha, por exemplo, o índice é de 0,26)<sup>55</sup>.

Na pesquisa do IPEA, apurou-se que a participação do 1% mais rico da população, ou seja, a proporção da renda apropriada pelos indivíduos pertencentes ao centésimo mais rico da distribuição segundo a renda domiciliar *per capita* foi de 12,31%. Este 1% mais rico controla aproximadamente 10% do produto interno bruto nacional – mesma proporção que é controlada por 50% dos mais pobres. A renda média deste 1% mais rico é de R\$ 8.138,22, valor que contrasta com a renda média *per capita* de toda a população, que é de R\$ 661,11.

Não por acaso, dentre os países em desenvolvimento, o Brasil se situa entre os 10% mais ricos (é o 9º lugar segundo a renda *per capita*), ao mesmo tempo em que está entre a metade mais pobre (é o 25º país em proporção de pobres). O Brasil, portanto, não é um país literalmente pobre: é um país nitidamente desigual, em que 1% dos mais ricos de apropria do mesmo valor que os 50% mais pobres da população para viver. Em outros termos, a renda de uma pessoa rica é de 25 a 20 vezes superior àquela de uma pessoa pobre<sup>56</sup>.

Isso demonstra que não apenas se necessita de políticas públicas para a distribuição de renda com vistas à redução da pobreza, mediante o aumento de gastos sociais e a descentralização de recursos, mas para a redistribuição de renda, como forma de atingir a desigualdade vigente na qualidade de vida das pessoas<sup>57</sup>. Conforme será visto mais adiante, não só a redistribuição de renda precisa ser levada a efeito no país para fazer frente à desigualdade social, mas também uma educação de qualidade – já que quanto mais anos de estudo uma

---

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.

<sup>56</sup> Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.

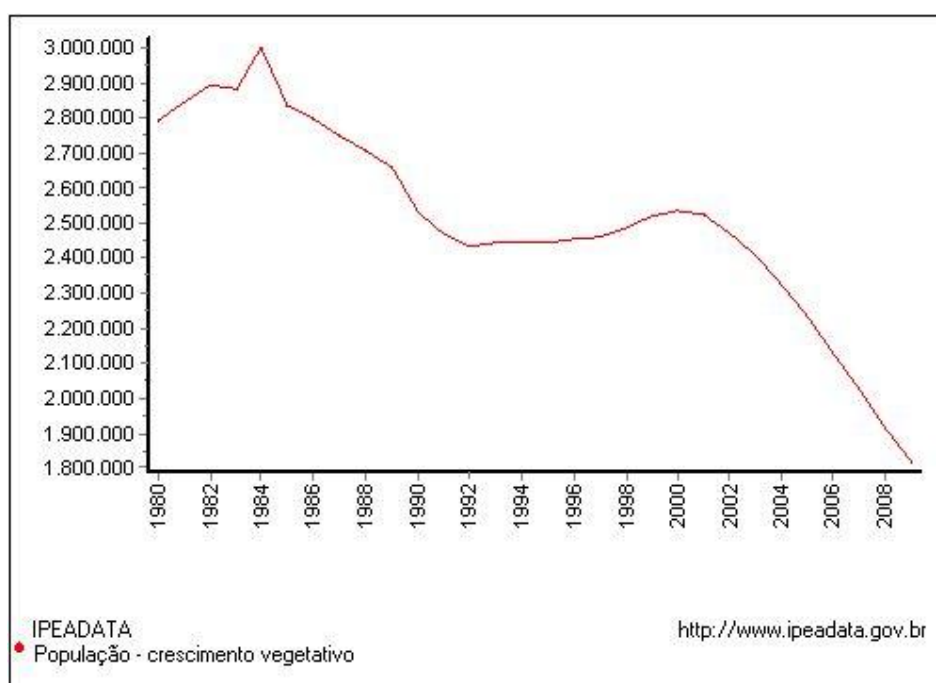
<sup>57</sup> Cfe. Jornal O Estado de São Paulo. Ipea: Brasil pode ter indicadores de país rico em 2016. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/economia,ipea-brasil-pode-ter-indicadores-de-pais-rico-em-2016,494837,0.htm>. Acesso em: 10.jun.2010.

pessoa possui, maiores as projeções para seus ganhos salariais.

Por seu turno, o IBGE, a partir de números do ano de 2008, registrou avanços significativos na grande maioria dos indicadores sociais nos últimos anos no país<sup>58</sup>.

O crescimento vegetativo da população tem diminuído, conforme se pode observar do gráfico abaixo:

Estimativa anual de crescimento vegetativo no Brasil desde 1º de julho de 1980, revista em 2008 (atualizado em 12 de março de 2010)<sup>59</sup>



Sobre a taxa de fecundidade da mulher brasileira, apurou-se 1,89 filho por mulher em 2008, enquanto que em 1998, eram 2,48 filhos por mulher. Por sua vez, a taxa de natalidade por mil habitantes, embora em declínio, em 2008, foi de 16,38%, em comparação com os 21,27% em 1998. E, sobre a taxa de mortalidade infantil, houve uma redução de quase 30% de 1998 para 2008, eram 3,35% para 2,35% na atualidade.

A expectativa (ou esperança) de vida dos brasileiros aumentou cerca de 3,3 anos na última década, isto é, de 69,7 anos atingiu 73 anos, com o destaque

<sup>58</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.

<sup>59</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.

de que as mulheres possuem expectativa de vida maior do que os homens: são 76,8 anos *versus* 69,3 anos, respectivamente, em 2008.

Na população brasileira, as crianças de até um ano de vida passaram de 1,8% para 1,3% entre os anos de 1998 e 2008 e as crianças de 0 a 6 anos passaram de 13,3% para 10,2% nesse mesmo período. A faixa de 7 aos 14 anos caiu de 16,6% em 1998 para 14,5%; a de 15 aos 17 anos, de 7% para 5,4%; e, a de 18 aos 24 anos, de 12,9% para 12,2%.

Nota-se que a participação das crianças, dos adolescentes e dos jovens adultos na população total reduziu bastante nos últimos dez anos, o que revela o envelhecimento da população. Assertiva que se confirma com a notícia de que a população com mais de 60 anos de idade aumentou de 8,8% para 11,1% no decorrer de 1998 a 2008. Ou seja, cerca de 21 milhões das pessoas são idosas no país.

Das informações constantes da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE, extraídas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2002 (PNAD/2002), do Censo 2000 e das estatísticas de saúde (Assistência Médico-Sanitária de 2002 e do DATASUS do Ministério da Saúde)<sup>60</sup>, extrai-se que as famílias brasileiras, genericamente, mudaram em três aspectos básicos: tiveram reduzido o número de membros; aumentaram as famílias do tipo mulheres sem cônjuge com filhos; e, aumentaram o número de famílias cujas pessoas referências são mulheres.

O tamanho da família brasileira passou de 4,3 pessoas, em 1981, para 3,3 pessoas em 2001, com o número médio de 1,6 filhos por família. Em 2002, manteve-se o número de 3,3 pessoas por família de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2003 do IBGE, com uma pequena variação no número de filhos que passou a 1,5 por família.

O modelo predominante de família ainda é aquele composto por cônjuges e filhos (52,8%). No entanto, o modelo de família do tipo mulher sem cônjuge com filhos aumentou de 15,1% em 1992 para 17,9% em 2002. Seguido pelo aumento dos outros tipos familiares: casal sem filhos (14,1%), unipessoal (9,3%), outros tipos (5,7%).

---

<sup>60</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/13042004sintese2003html.shtm>. Acesso em: 10.jun.2010.



Ainda, cresceu o número de famílias em que as referências são mulheres: de 16,9% em 1981, em 2001 já somavam 27,3%.

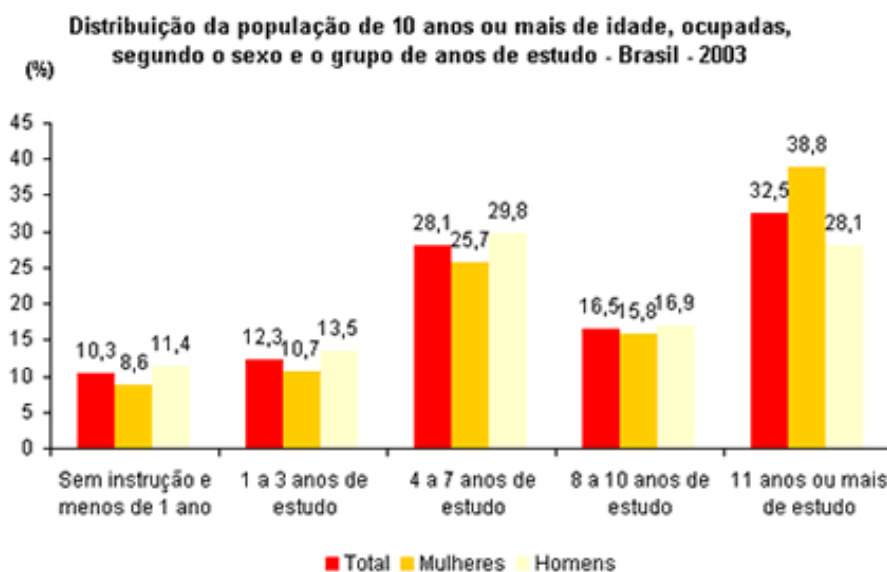
Sobre a taxa de atividade, relativa às pessoas economicamente ativas, com 10 anos de idade ou mais, entre 1981 e 2001, houve um aumento de 53,4% para 60,5%. De 2001 para 2002, a variação aumentou mais 3,6%; e de 2002 para 2003, mais um aumento de 1,4%. O ingresso das mulheres no mercado de trabalho tem contribuído para a elevação da taxa de atividade, contudo, o percentual masculino se mantém muito mais elevado que o feminino, de acordo com a tabela abaixo:

Sexo	Percentual de pessoas ocupadas na semana de referência, na população de 10 anos ou mais de idade (%)									
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003
Total	57,5	57,3	57,6	55,1	55,4	54,8	55,1	54,8	55,7	55,4
Homens	72,4	71,9	71,3	69,0	69,2	68,3	67,9	67,4	67,8	67,2
Mulheres	43,4	43,5	44,6	41,9	42,5	42,0	43,0	43,1	44,5	44,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1993/2003.

Nota: Excluídas as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Em dados de 2003, entre as pessoas ocupadas, as mulheres possuíam maior nível de instrução do que os homens. Entre as pessoas ocupadas com 11 anos de estudos ou mais, 38,8% eram mulheres e 28,1% eram homens.



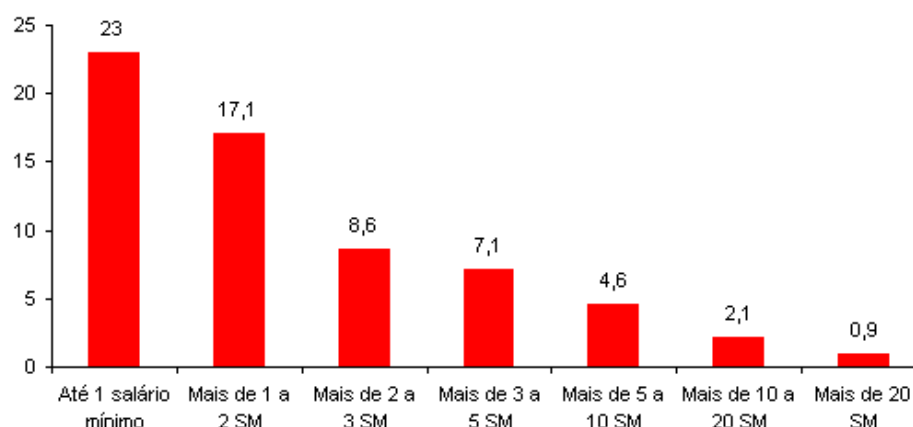
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003.

A taxa de desemprego (ou de desocupação)<sup>61</sup> para pessoas com 10 anos de idade ou mais, em 2003, foi de 9,7%, sendo que entre os homens a desocupação é de 7,8%, ao passo que entre as mulheres é de 12,3%.

Sobre o rendimento mensal das pessoas ocupadas, apurou-se em 2003 que 23% delas vivia com 1 salário mínimo ou menos; que 17,1% vivia com 1 a 2 salários mínimos; e, que, no outro extremo, apenas 0,9% da população recebia mais de 20 salários mínimos.

<sup>61</sup> Segundo o IPEA, em 2007, a taxa de desemprego foi de 8,9%, que representa o “percentual das pessoas que procuraram, mas não encontraram ocupação profissional remunerada entre todas aquelas consideradas ‘ativas’ no mercado de trabalho, grupo que inclui todas as pessoas com 10 anos ou mais de idade que estavam procurando ocupação ou trabalhando na semana de referência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)” (Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010).

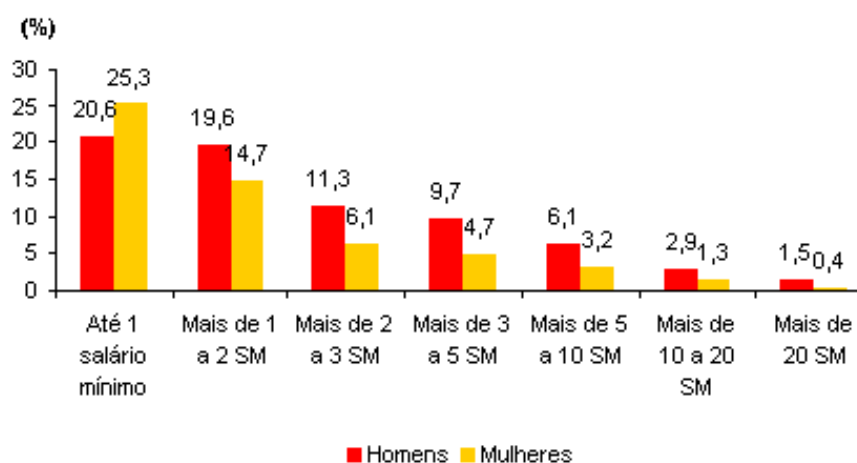
**Distribuição da população de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, segundo as classes de rendimento mensal de todos os trabalhos, em salários mínimos - Brasil - 2003**



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003.

Ainda sobre o rendimento mensal das pessoas ocupadas, em 2003, levantou-se que as mulheres com rendimento de até 1 salário mínimo são numericamente superiores aos homens na mesma faixa de salário. Nas faixas de renda superiores a dois salários mínimos, é maior o percentual de homens ocupados que o de mulheres.

**Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, segundo o sexo e as classes de rendimento mensal - Brasil - 2003**



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003.

Neste aspecto, em 2008, o IBGE constatou que, em relação ao

rendimento mensal percebido pelos brasileiros, permanece a diferença entre mulheres e homens: em média, em 2008, os homens ganhavam R\$ 1.130,00 e as mulheres, em contrapartida, R\$ 802,00 por mês. Em qualquer uma das formas de rendimentos, os homens sempre ganham, em média, mais do que as mulheres – fato que revela, na maioria das vezes, a posição mais baixa e menos valorizada de uma mulher na mesma atividade desempenhada por um homem.

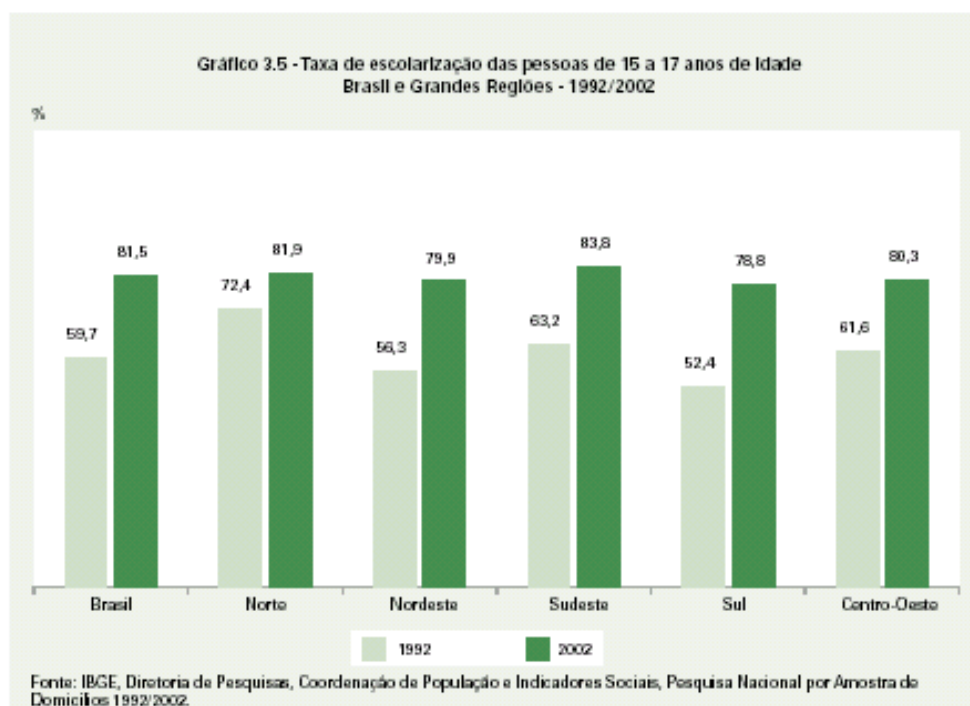
Em números, também houve avanços consideráveis na área da educação. Mas, em um país de dimensões continentais como o Brasil, mesmo que os percentuais relativos aos indicadores tenham melhorado, não pode ser esquecido que os números absolutos são bastante altos. Portanto, ainda que a taxa de analfabetismo tenha diminuído ou que tenha aumentado o ingresso de alunos nas escolas, por exemplo, aqueles que permanecem analfabetos ou fora da escola são muitos ainda – e não há lei que consiga fazer frente a esta realidade, sem a contraprestação dos investimentos públicos.

Conforme as informações constantes da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE, extraídas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2002 (PNAD/2002), do Censo 2000 e das estatísticas de saúde<sup>62</sup>, houve uma redução da taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais: de 17,2% em 1992 para 11,8% em 2002. No mesmo período, na zona rural, a taxa caiu de 35,8% para 27,7% e na urbana, de 12,4% para 9,1%.

É de se destacar que, apesar dessa redução na taxa de analfabetismo, ainda restam 14,6 milhões de pessoas analfabetas no Brasil. Além disso, a redução da taxa não se deu obviamente por igual nas regiões do país, conforme se pode notar da tabela abaixo que revela a desigualdade em questão:

---

<sup>62</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/13042004sintese2003html.shtml>. Acesso em: 10.jun.2010.



Considera-se que o processo de alfabetização só se consolida para as pessoas que completaram, no mínimo, 4 anos de estudos – ou seja, até a 4ª série do ensino fundamental –, pois entre aqueles que não concluíram esse ciclo, são altos os índices de retorno ao analfabetismo<sup>63</sup>. Assim, convencionou-se a taxa de analfabetismo funcional para dimensionar a quantidade de pessoas que não atingiram quatro anos de estudos e que, portanto, não dominam as habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências. Em 2002, no Brasil, eram 32,1 milhões de analfabetos funcionais, cerca de 26% da população com 15 ou mais anos de idade, distribuída da seguinte forma pelas regiões do país:

Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Por regiões (2002)		
	1992	2002
Brasil	36,9%	26%
Norte	33,2%	24,7%
Nordeste	55,2%	40,8%
Sudeste	29,4%	19,6%
Sul	28,9%	19,7%
Centro-Oeste	33,8%	23,8%

<sup>63</sup> Definição apresentada pela UNESCO no boletim do Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, de 1993. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em: 10.jun.2010.

Percebe-se que se o aumento do acesso às escolas acarreta a redução do número de analfabetos em sentido absoluto e o aumento da taxa de escolaridade da população, isto não é suficiente para assegurar a aquisição das habilidades mínimas referentes à escolaridade básica – fato demonstrado pelo alto índice de analfabetismo funcional. Interessa observar também que o incremento do número de alfabetizados não promoveu necessariamente a inclusão social na escola, uma vez que, garantido o acesso à escola, pouco ou nenhum incentivo existe para nela permanecer. Assim, subsiste um bom percentual de pessoas consideradas analfabetas funcionais, assim como um alto índice de evasão escolar e mesmo de repetência. Por isso, deve-se ir além da garantia do acesso à educação: devem-se vislumbrar quais as condições de permanência na escola (e de regresso, se for o caso de evasão) e de sucesso escolar dentro de parâmetros de uma educação de qualidade.

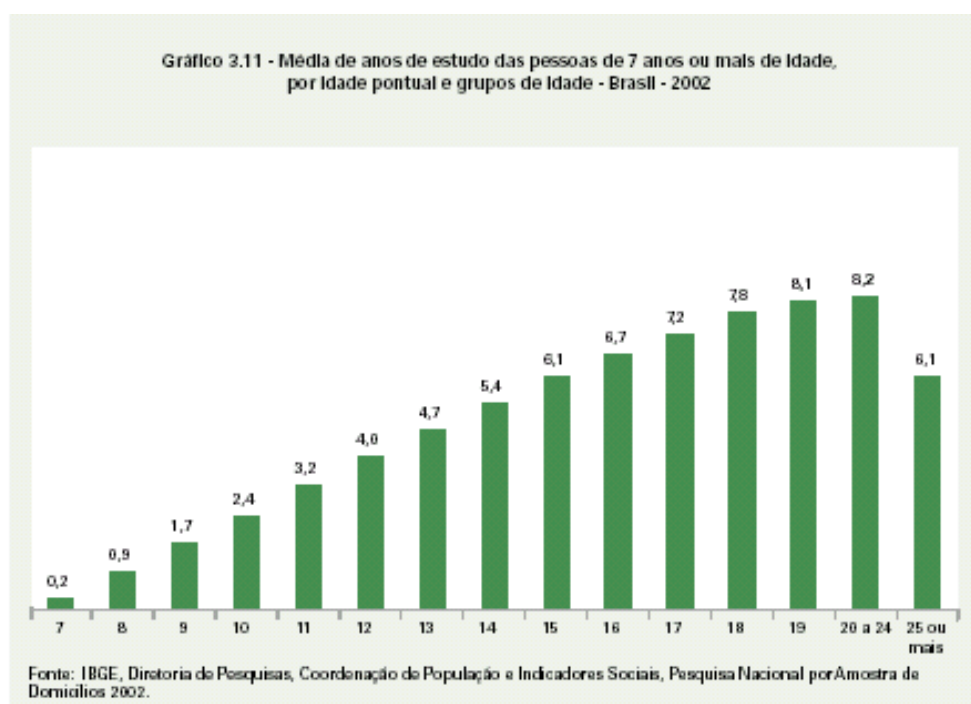
Acerca do acesso ao sistema de ensino, mensurado pelas taxas de frequência escolar, o IBGE apura a taxa bruta, que é a proporção de pessoas em determinada faixa etária que estão frequentando a escola, e a taxa líquida, que observa a adequação entre idade e série no sistema educacional. Esses índices, portanto, revelam o fluxo escolar e a qualidade de ensino, embora não possam ser interpretados singularmente.

Em dados coletados no PNAD de 2006, a taxa bruta de frequência escolar para crianças de 0 a 6 anos foi de 43%, subdivida na faixa de 0 a 3 anos com 15,5% e na faixa de 4 a 6 anos com 76%. Na educação infantil é sobressalente o fato de que quanto maior o rendimento familiar, maiores as chances de a criança frequentar creches e pré-escolas: na comparação das famílias que ganham até meio salário mínimo com aquelas que ganham mais de três salários mínimos *per capita*, os filhos destas famílias possuem quatro vezes mais condições de estarem na educação infantil. Para as crianças de 7 a 14 anos de idade, o percentual variou de 95 a 98%, o que revela a tendência à universalização do ensino fundamental. E, na faixa dos 15 aos 17 anos, a taxa de frequência é de 82,2%.

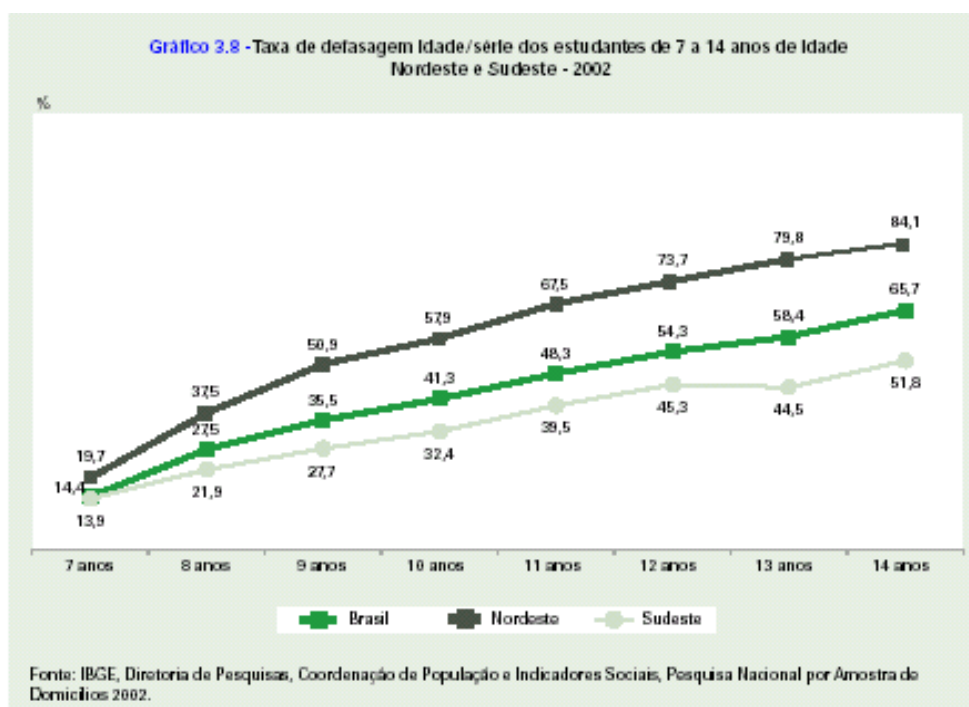
No PNAD de 2002, a média de anos de estudo, segundo as idades, da população brasileira revela a defasagem escolar: 0,9 para as crianças de 8 anos

(quando deveria ser mais de um) e de 7,2 anos para os jovens de 17 anos (quando deveria ser de 11 anos). Chega a 8,2 anos para os jovens entre 20 e 24 anos, e cai para 6,1 na população de 25 anos ou mais.

De forma mais detalhada, pode-se visualizar a média de anos de estudo de acordo com os grupos de idade:



Ainda, a defasagem escolar entre idade e série escolar cresce com a idade: vai dos 14,4% para as crianças de sete anos, até os 65,7% para as de 14 anos. No Nordeste, em específico, 84,1% das crianças de 14 anos estão defasadas, contra 51,8% do Sudeste. Veja-se:



Ao se relacionar as taxas de escolarização com rendimentos da população, nota-se um valor acima de 94% entre os cinco quintos de rendimento familiar *per capita*, para pessoas entre 7 e 14 anos. Contudo, a relação entre rendimento e escolaridade precisa ser observada com cuidado: entre os mesmos cinco quintos, a taxa oscila de 26,8% a 52,4% para crianças de 0 a 6 anos; de 73% a 93,3% para adolescentes entre 15 e 17 anos; e, de 26,9% a 51,1% para jovens entre 18 e 24 anos.

Os adolescentes dos 15 aos 17 anos são mais na escola, mas o maior percentual reside nas famílias cujas rendas são mais altas, visto que cerca de 93,7% dos jovens de renda mais alta estudam ao passo que, nas classes mais baixas, são apenas 78%. Esta informação denota uma defasagem no sistema educacional, pois a queda de escolaridade está relacionada com a perda de oportunidades para se alcançar melhores postos de trabalho dependentes do nível de ensino médio completo.

É fato que os estudantes de famílias pobres dificilmente chegam ao ensino superior: na rede pública, apenas 2,3% dos estudantes provinham de famílias do primeiro quinto de rendimento médio *per capita*, ao passo que 59,2% provinham do último quinto. Por sua vez, na rede privada, respectivamente, as participações



eram de 1,2% contra 74%.

Segundo o IBGE, os jovens que freqüentam curso superior somavam 6,9% em 1998 e, em 2008, somam 13,9% - ainda em nível muito baixo, já que países da Europa ou do Chile, por exemplo, possuem taxas superiores a 50%.

Ainda, é preciso salientar que a PNAD de 2002 apontou, no país, 5,4 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando, ou seja, 12,6% dos 43,3 milhões de pessoas nessa faixa de idade. Entre os ocupados, 280.228 (5,2%) tinham de 5 a 9 anos; 2.708.066 (49,8%) tinham de 10 a 15 anos; e, 2.450.261 (45,1%) tinham 16 ou 17 anos. É no nordeste que a maioria destes trabalhadores jovens se concentra no percentual de 42%.

No Brasil, em 16,5% das famílias com membros de 5 a 17 anos, há pelo menos uma criança ou adolescente que trabalha. Nas regiões, o maior índice está no Nordeste, 21,6%; e, o menor, no Sudeste, 12,1%.

Sem dúvidas, a condição de pobreza é a condição que atinge a maior parte das crianças trabalhadoras de 5 a 17 anos de idade: 23,2% delas pertencem a famílias da camada de mais baixa renda (com rendimento familiar mensal de até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo por pessoa) e 8,4%, ao estrato de maior renda (mais de 2 salários mínimos por pessoa).

Os jovens de 10 a 17 anos que trabalham são responsáveis, em média, por 15,5% do rendimento familiar, média que pode variar, inclusive, até 41,2%, como na área rural da região metropolitana de Recife. Na distribuição desses jovens de 10 a 17 por faixas de contribuição do seu rendimento no rendimento familiar, observa-se que 49,5% delas contribuem com mais de 10% a 30% do rendimento familiar, e 4,5% delas, com quase a totalidade (90%) do ganho mensal da família.

A maior parte dos trabalhadores de 10 a 17 anos trabalha em loja, oficina ou fábrica (35,2%) ou em fazenda, sítio ou granja (34,5%), com destaque para 5,1% (cerca de 263 mil crianças) que trabalham em via pública. No grupo de 10 a 17 anos, 22,8% começaram a trabalhar com menos de 9 anos de idade. No grupo de 5 a 17 anos, 52,2% vivem em famílias cuja pessoa de referência é um analfabeto funcional (pessoa com até 3 anos de estudo).

Certamente, o trabalho prejudica o desempenho escolar de crianças

e adolescentes. Na idade escolar dos 7 aos 17 anos, idade esperada para a freqüência aos ensinos fundamental e médio, 68,6% das crianças que trabalham estão atrasadas, enquanto que, comparativamente, entre as que não trabalham, somam 45,8%. Ainda, a freqüência escolar é maior para as crianças de 5 a 17 que não trabalham (91,7%) em relação às que trabalham (80,5%).

No âmbito da educação, o Brasil também possui o indicador educacional que se convencionou chamar por IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que tem por finalidade caracterizar o processo de ensino-aprendizagem no país, ou seja, é um indicador de desempenho, mas não necessariamente de qualidade da educação. Outra função relevante do IDEB é auxiliar na orientação do planejamento, da formulação e do monitoramento de políticas públicas na área de educação.

Na realidade, a primeira iniciativa do Brasil no campo dos sistemas de avaliação sobre a educação se deu em 1990 com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que, a cada dois anos, submete amostras de estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio à realização de provas de português e matemática. Além disso, são recenseados dados sobre características dos alunos, professores e diretores, e sobre as condições físicas e recursos materiais das escolas.

Em 2005, o Brasil também criou também a Prova Brasil, com conteúdos de português e matemática, para os estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Contudo, ao passo que o SAEB avalia amostras de estudantes, a Prova Brasil é aplicada para todos os alunos que estejam cursando o período pesquisado.

Assim, SAEB e Prova Brasil medem as competências assimiladas pelos estudantes nas matérias de português e matemática, conforme uma escala de pontos que vai de 125 a 350 e de 125 a 375, respectivamente. A partir dos resultados nestas duas provas combinados com a taxa de aprovação dos alunos, surgiu o IDEB em 2005, índice estimado de acordo com uma escala que varia de 0 a 10.

Esse sistema de avaliação do IDEB aponta prioritariamente para o desempenho dos alunos, já que desconsidera dados intrínsecos à própria rede

educacional, como os números de alunos matriculados, de aprovações e reprovações, de idade, sexo e cor/raça dos alunos, por série e tipo de estabelecimento (público ou privado). No Brasil, a responsabilidade pela aplicação do exame entre os alunos é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação. As provas realizadas se concentram em medir habilidades e competências adquiridas pelos estudantes segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as matrizes curriculares de referência.

Por assim ser, o IDEB é um indicador sintético, por meio do qual são apuradas médias de desempenhos, devidamente ponderadas de acordo com a taxa de aprovação dos alunos, de modo a produzir um indicador padronizado, variável de 0 a 10. Existem dois componentes para a definição do IDEB: a taxa de rendimento escolar (aprovação), a partir do censo escolar, realizado anualmente pelo INEP; e as médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP, quais sejam a Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do SAEB (para IDEBs dos estados e nacional).

Segundo o INEP<sup>64</sup>, em 2007, o Brasil obteve no IDEB as seguintes notas: 4,2 para os anos iniciais do ensino fundamental; 3,8 para os anos finais do ensino fundamental; 3,5 para o ensino médio. De acordo com o INEP, o IDEB para 2021 deve atingir 6,0 nos anos iniciais e 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e, 5,2 para o ensino médio.

#### IDEB – 2005, 2007 e Projeções para o Brasil

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
<b>TOTAL</b>	3,8	<b>4,2</b>	3,9	6,0	3,5	<b>3,8</b>	3,5	5,5	3,4	<b>3,5</b>	3,4	5,2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Pública</b>	3,6	<b>4,0</b>	3,6	5,8	3,2	<b>3,5</b>	3,3	5,2	3,1	<b>3,2</b>	3,1	4,9
<b>Federal</b>	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	<b>5,7</b>	5,6	7,0

<sup>64</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.

<b>Estadual</b>	3,9	<b>4,3</b>	4,0	6,1	3,3	<b>3,6</b>	3,3	5,3	3,0	<b>3,2</b>	3,1	4,9
<b>Municipal</b>	3,4	<b>4,0</b>	3,5	5,7	3,1	<b>3,4</b>	3,1	5,1	2,9	<b>3,2</b>	3,0	4,8
<b>Privada</b>	5,9	<b>6,0</b>	6,0	7,5	5,8	<b>5,8</b>	5,8	7,3	5,6	<b>5,6</b>	5,6	7,0

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Em 2007, o IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental, os piores desempenhos foram dos seguintes estados: Pará (3,1); Alagoas (3,3); e Amapá, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe e Bahia (todos com 3,4). Os melhores foram: Distrito Federal, Paraná e São Paulo (todos com 5,0); Santa Catarina (4,9); e, Minas Gerais (4,7).

Nos anos finais do ensino fundamental, os piores índices foram de: Alagoas (2,7); Pernambuco (2,9); e, Paraíba e Bahia (ambos com 3,0). Os melhores desempenhos foram de: Santa Catarina e São Paulo (ambos com 4,3); Paraná (4,2); e, Distrito Federal, Minas Gerais e Espírito Santo (todos com 4,0).

No ensino médio, os piores colocados foram: Pará (2,7); Amapá (2,8); e, Amazonas, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe (todos com 2,9). As melhores pontuações foram de: Santa Catarina, Paraná e Distrito Federal (4,0); São Paulo (3,9); e, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul (ambos com 3,8).

Com o estabelecimento destes dados, a proposta do IDEB é mensurar o sistema educacional a fim de que crianças e adolescentes tenham garantido o acesso à escola, bem como a permanência nela, em séries próprias às suas idades, sem repetências, resguardado o nível de aprendizado condizente com a série.

Contudo, embora louvável o uso do indicador para a orientação das políticas públicas educacionais, na estipulação de projetos e ações na área, ele não pode ser compreendido como uma medida da qualidade da educação. No caso, por exemplo, das provas terem por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as matrizes curriculares de referência, é preciso considerar que, além de não se ter um currículo básico para o país, os PCNs se concentram eminentemente nas orientações pedagógico-metodológicas em detrimento dos conteúdos propriamente. Portanto, é questionável o fato de o IDEB medir o desempenho dos alunos quando, na realidade, o próprio sistema educacional ainda não elegeu que conteúdos devem especificamente ser ensinados nas escolas. Por isso, a avaliação quantifica, regra

geral, o desempenho dos alunos conforme as especificações de currículos tradicionais, e não de propostas pedagógicas que tenham envolvido a sociedade em sua elaboração, com a pertinente colocação de conteúdos específicos no currículo de acordo com a necessidades educacionais locais.

Outro ponto a ser discutido quando se colocam parâmetros “oficiais” para a realização de avaliações como a do IDEB é que se restringe a autonomia escolar pedagógica e didática, já que para se ter um bom desempenho dos alunos na prova, o processo de ensino-aprendizagem deveria se deter aos conhecimentos tradicionais exigidos na avaliação, sem incursionar por iniciativas inovadoras na escola que pudessem trabalhar conteúdos de interesse da comunidade local. Isto é, o sistema meritório está em jogo e não propriamente a construção da autonomia dos educandos no espaço escolar, já que o sistema privilegia a reprodução e mesmo o aprofundamento das desigualdades educacionais e políticas.

A par dessas questões, ainda é interessante referir que, em janeiro, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) divulgou o índice de desenvolvimento da educação de 128 países, que agrega o resultado de quatro indicadores: “atendimento universal”, “taxa de analfabetismo”, “igualdade de acesso à escola entre meninos e meninas” e “taxa de sobrevivência” (referente aos alunos que ingressam no 1º ano e chegam ao 5º ano no prazo previsto). A incômoda posição do Brasil no ranking é a 88ª, perto de países como Honduras (87ª), Equador (81ª) e Bolívia (79ª), e distante de países vizinhos como a Argentina (38ª), o Uruguai (39ª) e o Chile (51ª). Assim, mais uma vez, nota-se o quanto a educação brasileira está longe de alcançar a qualidade esperada, ainda mais porque o indicador que mais afetou a má colocação brasileira foi aquele relativo à “taxa de sobrevivência”<sup>65</sup>.

Todos esses dados estatísticos e mais os anteriormente descritos foram apresentados no sentido de se traçar um retrato socioeconômico do Brasil, em que impera a desigualdade social, não por falta de riquezas propriamente, mas, em especial, pela falta de distribuição destas riquezas entre as pessoas. Diante deste cenário, a educação brasileira, longe de ser adequada à demanda existente, mostra-se como importante fator de perpetuação do ciclo de pobreza, já que, como visto, os

---

<sup>65</sup> Conforme a reportagem “A qualidade custa caro” (*In Revista Nova Escola*, ano XXV, n. 230, mar./2010. São Paulo: Abril, p. 28/30).

pais com baixa escolaridade têm dificuldade para garantir um maior nível de escolaridade para seus filhos, de modo a gerar tal ciclo vicioso entre as gerações.

No tocante às crianças, como visto, a situação é complexa. Inobstante inúmeras pesquisas revelarem que a maioria dos indicadores sociais, de fato, melhorou, há setores que ainda remanescem sem a devida consideração. Na área da educação, subsistem inúmeros jovens que dependem de políticas públicas, já que suas famílias não possuem meios para financiar uma educação adequada. Há pesquisas<sup>66</sup>, inclusive, que indicam que a desigualdade educacional no país é superior à de renda. Nestes termos, o investimento no ensino público é pressuposto para que crianças possam acessar seu direito à educação, com a devida qualidade. Os indicadores sociais revelam, sobretudo, que quanto maior o nível de escolaridade de um indivíduo, maior o nível de qualidade de vida que poderá alcançar, no sentido de acessar a bens materiais, melhores empregos, saúde, lazer etc. As pessoas menos escolarizadas serão, com maior probabilidade, pobres no futuro, vez que a pobreza terá maiores condições de ser transmitida do ponto de vista intergeracional, além de reduzir consideravelmente as oportunidades para atingir o bem-estar social.

Com efeito, já se destacou que a infância, por ser justamente uma produção histórica, recebe diferentes olhares e cuidados ao longo dos tempos. Na atualidade, em que a desigualdade econômica é, sobretudo, um relevante fator que obstaculiza a garantia e a promoção de direitos no espaço social, crianças compõem uma grande parcela dos desassistidos, isto é, dos excluídos social, econômica, cultural e politicamente. Neste sentido,

Quando tentamos compreender e situar a infância no contexto de uma globalização neoliberal, a imagem mais determinante que daí resulta, é a idéia da dupla exclusão das crianças: uma justificada pelos indicadores de pobreza, marginalização e exclusão, que indesmentivelmente afecta este grupo social; uma exclusão justificada também pela invisibilidade e ausência das crianças nos “centros” de decisão (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 02).

Assim, sob o viés da sociabilidade (o viver em sociedade propriamente dito), há dois graus de vulnerabilidade para crianças: aquele referente às condições materiais de vida, às experiências vividas e relações interpessoais e ambientais circundantes e às diferenças culturais; e, ainda, aquele referente à

---

<sup>66</sup> Pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que a desigualdade social foi calculada em 0,545 em relação ao grau máximo 1, e a desigualdade educacional em 0,635.

posição de subalternidade perante os adultos e de marginalidade frente aos processos decisórios sociais.

Em outros termos, além de se submeterem aos efeitos da globalização na condição de marginalizados, crianças são invisíveis em suas próprias realidades, pois, atualmente, a visibilidade que se dá a tais sujeitos, via de regra, é apenas aquela que ilustra relatórios sobre sua situação de vida ou quando servem de objetos de pesquisa e das mais variadas intervenções e políticas públicas. Assim, a sociedade contemporânea, como nunca antes, passou a enxergar as crianças, entretanto, continua a não se comprometer verdadeiramente com suas causas.

Por isso,

[...] podemos considerar que sua visibilidade é negativa, e que por vezes tem como objectivo não a denúncia, encaminhamento e resolução desses quadros dramáticos, mas sim, a sua consideração para a explicação de fenómenos adulto-centrados, baseados em interesses políticos e económicos (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 03).

É exatamente este adultocentrismo que impede que a infância seja reconhecida como um grupo social com direitos na prática e, mais que isso, possa se fazer representar por si mesma, sem intermediários, e tenha a oportunidade de, então, intervir nos processos que lhe dizem respeito a partir do direito fundamental de terem vez e voz na sociedade.

Toda vez que se hipervaloriza a imaturidade biológica das crianças, os adultos lhe atribuem uma identidade universal e colocam-nas inúmeras adjetivações: “biológica e emotivamente imaturas”, “socialmente incompetentes”, “culturalmente deficitárias”, “moralmente irresponsáveis” etc. Toda essa classificação para definir o estatuto social da criança remete-a para uma espécie de condição pré-social em relação ao adulto.

Em linhas gerais, o adultocentrismo:

1) impede o questionamento das categorias mentais mobilizadas e das condições históricas e sociais que estiveram na base da sua produção; 2) não permite o trabalho de desconstrução do essencialismo pelo qual o estudo da criança e da infância tem sido atravessado, nem da natureza social da relação de poder entre adultos e crianças; 3) dificulta o seu reconhecimento como atores que têm uma vida quotidiana intensa e densa, no quadro da qual se produzem como seres sociais a partir do que lhes é proposto pelos adultos e na sua interação com estes e com outras crianças (FERREIRA *in* SARMENTO, 2008, p. 151).

Dessa forma, deve-se atentar para o fato de que as perspectivas que definem a criança com base em suas dependências – reais ou imaginárias – contribuem para que o estatuto da menoridade se reproduza na prática social.

Daí ser essencial o cuidado, em delinear o momento histórico, o contexto e a concepção de infância com que se trabalha, em qualquer estudo que pretenda dialogar com as crianças. Deste modo, evita-se reproduzir e reforçar, mais uma vez, um discurso de uniformidade e constância que fecha os olhos para a diversidade de crianças, ou um discurso romanceado, que abstrai a áspera e violenta luta de inúmeros jovens pela sobrevivência de cada dia, em troca de promessas – jurídicas ou não – irreais e irrealizáveis para todos, indistintamente, na conjuntura social da atualidade, conforme exposto nas estatísticas comentadas.

De fato, o rol de garantias que é declamado à infância passa muito longe da maioria de seus destinatários, maioria esta que compõe a parcela “popular” de que se fala (ou também chamada de “subjuventude”) e a quem é imputado um fardo muito pesado do ponto de vista moral. É comumente dito que precisam ser “retirados” de sua ignorância, precisam conhecer valores que permitam enxergar outros horizontes para além de sua “incultura”, precisam ser objeto de “intervenção” para superar mazelas de toda ordem, vez que, sozinhos, são dados por incapazes de reverter seu destino fadado a fracassos.

Via de regra, essa é a parte da infância que nunca vai chegar a frequentar uma escola, ou, se chegar, dela vai logo se evadir ou nela se definir como analfabeto funcional; que trabalha informalmente e em subempregos desde as mais tenras idades; que convive com o desemprego dos pais; que conhecem a violência urbana e a doméstica de perto; que são “abandonados aos cuidados” de instituições estatais nascidas já falidas, como centros de internação para cumprimento de medidas socioeducativas, abrigos de proteção etc.; que contam com a sorte para cuidar da saúde; que veem na prostituição e no tráfico de drogas um paliativo para sobreviver...

Se o contexto social brasileiro acomoda tantas crianças em situações tão diferenciadas, é incontestável que qualquer discurso que se pretenda homogeneizador tropeçará em reducionismos simplistas e inadequados para enquadrar uma realidade tão plúrima. É aqui que reside a necessidade de se



vislumbrar o que há por trás do discurso da lei.

### 3.2.2 Sobre a lei

“A lei apenas engana ou encobre, reprime, obrigando a fazer ou proibindo” (Nicos Poulantzas)

Para se saber qual a concepção da lei pronunciada, é preciso investigar seu contexto, isto é, o Estado no qual foi idealizada, vez que “A lei sempre esteve na ordem social, no sentido que aparece depois para pôr ordem num estado natural preexistente, porque é constitutiva do campo político-social como codificação de interditos e injunções positivas” (POULANTZAS, 2000, p. 81). Por isso a importância de contextualizar o discurso que se apresenta de acordo com o modo de produção capitalista, a partir da consistente teorização do filósofo e sociólogo grego Nicos Poulantzas (1936-1979), de tradição marxista.

Segundo Poulantzas, o Estado não possui “um” discurso unificado, mas vários discursos estandardizados de acordo com a classe social a que se destina. É assim que se produz o saber e suas técnicas de modo a encarnarem as relações político-ideológicas presentes nas relações de produção, as quais remetem às ligações de propriedade econômica e posse e se traduzem em verdadeiros poderes de classe.

Longe de se querer apresentar uma “metafísica das origens”, a partir de uma causalidade mecânica, cronológica, linear e simples, pode-se dizer que onde existe divisão de classes, há luta e poder de classe: existe, portanto, o Estado, que representa o poder político institucionalizado. Não há luta de classes anterior ao Estado ou mesmo sem o Estado. Logo, não é razoável se falar num “estado natural” ou num “estado social” como sugeria a tradição filosófica política do Iluminismo, que consagrava a formação do contrato social antes da formação do Estado<sup>67</sup>. Ao

---

<sup>67</sup> Pelo viés iluminista, as sociedades moderna e contemporânea, por acreditarem na construção do futuro a partir da participação organizada de seus membros, teriam procurado instituir certas bases – ditas de “segurança” – a fim de gestionar o risco de se viver. Assim é que se teria firmado um contrato social para que os riscos fossem assumidos conjuntamente, e não, por cada sujeito individualmente.

contrário, deve-se ter a percepção de que

O Estado baliza desde então o campo de lutas, aí incluídas as relações de produção; organiza o mercado e as relações de propriedade; institui o domínio político e instaura a classe politicamente dominante; marca e codifica todas as formas de divisão social do trabalho, todo o real no quadro referencial de uma sociedade dividida em classes (POULANTZAS, 2000, p. 37).

Por isso, a divisão em classes e a luta de classes segundo os poderes de cada qual detêm primazia sobre o Estado e, ao mesmo tempo, ultrapassam as relações de produção. Também as relações de poder podem ultrapassar as próprias relações de classes. Neste contexto,

O Estado interfere com sua ação e consequências em *todas* as relações de poder a fim de lhes consignar uma pertinência de classe e inseri-las na trama dos poderes de classe. Dessa forma, o Estado encarrega-se de poderes heterogêneos que se transformam em retransmissores e recenseadores do poder (econômico, político, ideológico) da classe dominante (POULANTZAS, 2000, p. 41).

Com efeito, todo poder – e não apenas o de classe – só existe quando materializado nos aparelhos (instituições em sentido amplo) que constituem o Estado, o qual, por sua vez, está presente na geração de poderes de classe e em suas intrincadas relações de poder, de exploração econômica e de subjugação político-ideológica. Consequentemente, o Estado determina as relações de produção e os poderes inerentes a elas, bem como o conjunto das ligações de poder em todo e qualquer nível. Com destaque,

[...] a primazia das lutas sobre o Estado vaza as relações de produção porque não se trata aí de uma estrutura econômica, que por sua vez, criaria lutas, pois essas relações de produção já são relações de luta e poder. Além do mais, esse papel preponderante faz com que, no essencial e geralmente, *existam lutas* e que o conjunto das lutas detenha a primazia sobre o Estado (POULANTZAS, 2000, p. 43).

As relações de produção traçam o campo de atuação do Estado e forjam a presença de relações políticas (e ideológicas) em seus meandros. Essas relações políticas e ideológicas, por conseguinte, estão presentes de forma

---

Sobre a convenção do povo acerca do poder, Fábio Konder Comparato (1987, p. 34) sustenta que “[...] o poder político é exercido com base num contrato; vale dizer, ninguém é dono do poder político, o poder é uma função. Houve a passagem da sociedade natural, não organizada, à sociedade organizada, chamada sociedade civil. Que esse poder tenha sido atribuído, segundo Hobbes, ao monarca, ou que ele tenha sido atribuído a todo o povo, segundo a concepção rosseauista, pouco importa. O importante é reconhecer que todo poder é, na sua origem, convencionado”.

específica em cada modo de produção na formação das relações de produção e têm papel essencial na reprodução destas. Aliás, “A ligação do Estado às relações de produção constitui a primeira relação do Estado com as classes sociais e a luta de classes” (POULANTZAS, 2000, p. 24).

Certamente que a divisão de classes não é terreno exclusivo da constituição de todo o poder – por exemplo, vide as relações políticas desiguais entre homens e mulheres –, mas, em sociedades de classe, tal como a brasileira, todo poder encobre uma significação de classe. Neste sentido, “O Estado tem um papel constitutivo na existência e reprodução de poderes de classe, e em especial na luta de classes, o que explica sua presença nas relações de produção” (POULANTZAS, 2000, p. 36). Em outros termos, se o Estado apresenta uma “ossatura material própria”, cujos fundamentos estão nas relações de produção e na divisão social do trabalho, ele não é pura e simplesmente dominação política, mas nem por isso suas ações são constitutivamente menos marcadas por ela.

Por isso, ao se enxergar no processo de produção (e de exploração) a reprodução das relações de dominação e subordinação política e ideológica, é de se notar que o procedimento de “normalização” dos indivíduos é o resultado da criação e da subjugação do corpo político. Crianças, neste sentido, não ficam fora desta lógica. Ao contrário, a parcela delas que não pertence à classe dominante, é cerceada dentro de categorias estático-metafóricas, espaço que lhes é reservado pelo discurso naturalista tão reproduzido socialmente, que desconsidera o processo histórico e as instâncias de sua produção.

Neste passo, a concepção de que crianças são sujeitos de direitos precisa ser lida com cuidado, pois, caso não venha acompanhada de políticas públicas inerentes a este reconhecimento da infância como tempo de direitos, não encontra razão de ser.

Por isso, um estudo pertinente a crianças, como qualquer trabalho a ser levado a efeito com coletivos, é político e não pode se negar a desfraldar discursos que se dizem neutros, “Porque as relações sociais em que os tratos do povo se enredaram sempre fizeram parte de uma relação política de dominação-subordinação, de regulação-controle-libertação-emancipação” (ARROYO, 2009, p. 05).

Sobreleva, assim, a questão da “intervenção” na realidade infantojuvenil que muitos se propõem a realizar para fins de “resgate” de sua condição de cidadãos, num exemplo típico da falsa generosidade dos opressores, pois

[...] o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2006, p. 33).

Assim, se no passado a tese mais reproduzida era de que crianças não possuíam voz na sociedade, de que adianta, no presente, dar-lhes voz, mas fazê-los abstrair necessidades e calar sonhos à força? De fato, “Dizer que nossa infância é um sujeito com voz, é um sujeito com autonomia não interessa a infância real sem liberdade de escolha, sem horizontes, no limite do viver” (ARROYO, 2009, p. 04). Esta constatação se subsume a outra, mais ampla: “Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa” (FREIRE, 2006, p. 40).

Enfim, não bastasse atentar para a noção de que existe indubitavelmente uma construção social da infância moderna, gerida por uma miríade de instâncias, é imprescindível detectar qual(is) discurso(s) intencionalmente a destrói(em), visto que propagam o argumento da inexistência de diversidade entre crianças, como se fossem todas igualmente tratadas com vistas aos cuidados inerentes ao seu desenvolvimento biopsicossocial.

Mais uma vez, ignorar o cenário atual do genocídio da infância popular, com situações extremas de desconsideração de sua humanidade, é trabalhar com uma visão naturalizada a despeito daquela visão histórica de sua produção em contextos concretos e específicos, exatamente nos moldes como intenciona o poder dominante em total afronta às perspectivas das classes dominadas.

Aliás, a classe dominante se apropria, cada vez mais, da ciência como instrumento a serviço de seus interesses e da manutenção da ordem opressora, com a qual manipulam os oprimidos, como quase “coisas” e prescrevem-

lhes seu estatuto:

É que, para eles [opressores], pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto, ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”...

Esta maneira de proceder, de compreender o mundo e os homens (que necessariamente os faz reagir à instalação de um novo poder), explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora (FREIRE, 2006, p. 50).

Justamente por isso, aos opressores, “[...] o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem” (FREIRE, 2006, p. 51).

É interessante notar que

A verdade do poder escapa frequentemente às massas populares, não porque o Estado a esconda, mascare expressamente; sim, porque, por razões infinitamente mais complexas, as massas não conseguem compreender o discurso do Estado às classes dominantes (POULANTZAS, 2000, p. 32).

É assim que o Estado, enquanto lugar central do exercício do poder político, embora não possua poder próprio, é o espaço em que ocorre a organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas. Por isso, contribui para fabricar individualidades mediante o emprego de um conjunto de técnicas de saber (“a ciência”) e de práticas de poder (“as disciplinas”), segundo Michel Foucault<sup>68</sup>. Neste particular, as práticas de poder visam concretizar um procedimento de “normalização” (homogeneização) no intuito de classificar, hierarquizar e distribuir lugares aos sujeitos conforme seu pertencimento social – o que pressupõe a individualização a fim de medir os “desvios” da norma, tornando “úteis” as diferenças. Note-se que

Essa individualização constitui a figura material das relações de produção e da divisão social do trabalho nos corpos capitalistas, e igualmente consequência material das práticas e técnicas do Estado, criando e subjugando o corpo (político) (POULANTZAS, 2000, p. 64).

---

<sup>68</sup> Neste aspecto, os estudos de Foucault são relevantes porque versam sobre a análise materialista de certas instituições de poder – o que confirma e enriquece as análises marxistas, sob certas condições, conforme aponta POULANTZAS (2000, p. 67), para quem “[...] o papel do Estado traduz-se na materialidade de suas técnicas de exercício de poder, consubstancial à sua estrutura própria: técnicas que moldam os sujeitos sobre os quais se exerce o poder até mesmo em sua corporeidade”.

Logo, o emprego de técnicas de saber e das disciplinas no bojo do Estado suplanta a mera inculcação ideológica e também a simples repressão física, já que funda a individualização do corpo social.

A ideologia dominante – haja vista que, conforme assinala Poulantzas, só existe ideologia como ideologia de classe<sup>69</sup> – está impregnada nos aparelhos (ideológicos) de Estado, formais e informais (escola, igreja, tv etc), cuja função é também reproduzir essa ideologia, o que é muito relevante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe. Na categoria dos aparelhos ideológicos informais, a escola, apesar de se declarar responsável pela educação das crianças é uma das instâncias que assessoram o Estado no desenvolvimento de técnicas que moldam os sujeitos sobre os quais se exerce o poder da classe dominante – até mesmo em sua corporeidade.

Por se tratar a infância com uma medida única, a escola se presta a produzi-la num sentido naturalista ao negar a diversidade de seus sujeitos e, desta forma, contribui consideravelmente para destruir a noção de historicidade destas construções sociais. A escola, por meio das disciplinas de normalização-individualização, encampa técnicas do exercício do poder neste sentido – para a preparação, distribuição e repartição dos indivíduos em classes. Esta visão naturalista da infância tem consequências muito sérias, pois condiciona a Pedagogia escolar e “não é pedagógico querer que todas as infâncias entrem no mesmo padrão” (ARROYO, 2009, p. 02).

É neste contexto que não se pode olvidar que todo Estado utiliza-se da lei para organizar a violência. O papel da lei no âmbito do Estado capitalista permite entender a questão da repressão no exercício do poder, bem como representa uma verdadeira ruptura em relação aos Estados pré-capitalistas.

No Estado capitalista, a lei foi definida como “limitação do arbítrio estatal”. Foi assim que adveio o “Estado de Direito” em oposição ao poder ilimitado, fundando-se, então, o binômio ilusório de “lei *versus* terror” ou “lei *versus* violência”.

---

<sup>69</sup> Para POULANTZAS (2000, p. 27), “O Estado não pode sancionar e reproduzir o domínio político usando como meio exclusivo a repressão, a força ou a violência ‘nua’, e, sim, lançando mão diretamente da ideologia, que legitima a violência e contribui para organizar um consenso de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público. A ideologia não é algo neutro na sociedade, só existe ideologia de classe. A ideologia dominante consiste especialmente num poder essencial da classe dominante”.

Contudo, esta suposta oposição entre lei e violência é falsa, afinal de contas,

Toda forma estatal, mesmo a mais sanguinária, edificou-se sempre como organização jurídica, representou-se no direito e funcionou sob forma jurídica [...]. Portanto, nada mais falso que uma presumível oposição entre o arbítrio, os abusos, a boa vontade do príncipe e o reino da lei. Essa visão corresponde à concepção jurídico-legalista do Estado, a da filosofia política do Estado burguês estabelecido, contra a qual se levantaram Marx e Max Weber [...]. De qualquer forma esta suposta cisão entre lei e violência é falsa, sobretudo para o Estado moderno. É este Estado de direito, o Estado da lei por excelência que detém, ao contrário dos Estados pré-capitalistas, o monopólio da violência e do terror supremo, o *monopólio da guerra* (POULANTZAS, 2000, p. 74).

Se o Estado de Direito detém o monopólio da violência física legítima é porque a lei integra a repressão e a organização da violência exercida por todo Estado. Em outros termos, o Estado pronuncia a lei, definindo censuras, pois é ela o “código da violência pública organizada”.

Note-se que a organização material do poder é uma relação de classe em que a violência física organizada é a condição de existência e a garantia de reprodução. Portanto, o recurso a técnicas de poder capitalistas, aos dispositivos disciplinares e às práticas coercitivas das instituições ideológicas – como a escola – pressupõe a monopolização da violência pelo Estado, que, então, utiliza-se do império da lei, a despeito da legitimação social.

Ao monopolizar a violência legítima, mesmo quando ela não é exercida direta e abertamente, o Estado revela-se como espaço de poder, representativo das novas formas de lutas sob o capitalismo, em relação às quais corresponde a função dos dispositivos de organização do consentimento popular<sup>70</sup>. Assim, a lei capitalista predetermina o espaço dos mecanismos de consentimento ao passo que encobre a monopolização da força física pelo Estado.

É de se destacar que

---

<sup>70</sup> “Concluir que o poder e o domínio modernos não mais se baseiam na violência física é a ilusão atual. Mesmo que essa violência não transpareça no exercício cotidiano do poder, como no passado, ela é mais do que nunca determinante. Sua monopolização pelo Estado induz as formas de domínio nas quais os múltiplos procedimentos de criação do consentimento desempenham o papel principal. [...]. A violência física não existe somente lado a lado com consentimento, como duas grandezas mensuráveis e homogêneas que mantêm relações invertidas, tal como que maior consentimento corresponderia a menos violência. Se a violência-terror tem sempre um lugar determinante, isso não se deve ao fato dela se manter constantemente retraída e só se manifestar abertamente em situações críticas. A violência física monopolizada pelo Estado sustenta permanentemente as técnicas de poder e os mecanismos do consentimento, está inscrita na trama dos dispositivos disciplinares e ideológicos, e molda a materialidade do corpo social sobre o qual age o domínio, mesmo quando essa violência não se exerce diretamente”(POULANTZAS, 2000, p. 78/79).

A lei-regra, por meio de sua discursividade e textura, oculta as realidades político-econômicas, comporta lacunas e vazios estruturais, transpõe essas realidades para a cena política por meio de um mecanismo próprio de ocultação-inversão. Traduz assim a representação imaginária da sociedade e do poder da classe dominante. A lei é, sob esse aspecto, e paralelamente a seu lugar no dispositivo repressivo, um dos fatores importantes da organização do consentimento das classes dominadas, embora a *legitimidade* (o consentimento) não se identifique nem se limite à *legalidade*. As classes dominadas encontram na lei uma barreira de exclusão e igualmente a designação do lugar que devem ocupar. Lugar que é também lugar de inserção na rede político-social, criadora de deveres-obrigações e também de direitos, lugar cuja posse imaginária tem conseqüências reais sobre os agentes (POULANTZAS, 2000, p. 81/82).

Neste passo, a ilegalidade faz parte da lei, pois esta não intervém contra a violência, mas organiza seu exercício no contexto social, em especial para abafar a resistência das massas populares excluídas do poder<sup>71</sup>. É fato que

A lei apenas engana ou encobre, reprime, obrigando a fazer ou proibindo. Também organiza e sanciona *direitos reais* das classes dominadas (claro que investidos na ideologia dominante e que estão longe de corresponder em sua aplicação à sua forma jurídica) e comporta os compromissos matérias impostos pelas lutas populares às classes dominantes (POULANTZAS, 2000, p. 82).

Desta maneira, o discurso legal mantém incutido em si a força e a lógica repressivas. O resultado é um cenário em que a legalidade pode até prevalecer, mas carece de legitimidade, já que os excluídos que a elas se submetem não participam de sua elaboração. Eles ignoram a sua gênese assim como mais tarde serão ilusoriamente levados a crer que a lei foi feita em seu interesse. É assim que o papel do Estado ultrapassa a regulamentação jurídica, pois ele funciona – como também funcionam as classes dominantes – segundo a lei e contra a lei, visto que legalidade e ilegalidade são indissociáveis de toda e qualquer normatização. Mesmo nas hipóteses em que legalidade e ilegalidade são distinguíveis, não englobam duas ordens separadas, como o Estado paralelo-ilegal e o Estado de Direito-legal. Logo, a questão é que “ilegalidade e legalidade fazem parte de uma única e mesma estrutura institucional” (POULANTZAS, 2000, p. 83); e, que “[...] não há Estado, por mais ditatorial que seja, sem lei, e a existência de lei e de legalidade jamais impediu qualquer barbárie ou despotismo” (POULANTZAS, 2000, p. 83). Com efeito, se não há violência sem lei, a lei materializa a força organizada a serviço do

---

<sup>71</sup> “As classes populares sempre estiveram presentes no Estado sem que isso tenha modificado jamais alguma coisa no núcleo essencial do Estado (POULANTZAS, 2000, p. 146).



legiferante. E, como ressaltado, o que é bem característico da lei moderna capitalista é o deslocamento da legitimidade para a legalidade, reduto dito impessoal, abstrato e formal, destinado a consolidar a unidade de uma formação social sob os desígnios da classe dominante.

Diante de tal cenário, é irrefutável que as crianças estão alheias às leis que concernem a seus interesses. Em verdade, ante um pacto entre técnicas de saber amoldadas sob a denominação de “ciência” e de práticas de poder assimiladas como “disciplinas”, crianças são cotidianamente objetos de “intervenção” de saberes específicos – como, por exemplo, o jurídico – ao invés de protagonizarem-nos, tal como uma série de diplomas legais lhes anuncia. Como lidar com esta realidade? Como lidar com a tensão produzida pelo distanciamento entre a realidade com seus tantos sujeitos oprimidos e as previsões legais tão violadoras em sua essência?

### 3.2.3 Sobre a educação

“Sabem todos que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (Paulo Freire)

Muito embora se diga que a lei, por ser abstrata, aplica-se indistintamente a todos, não se pode esquecer de que, na condição de documento formal, é nitidamente concreta, pois revela as impressões dos sujeitos concretos que a escreveram, situados em seus contextos sociais concretos também, para a consagração dos valores do poder dominante. Por isso, toda lei existe apenas como um localismo que se pretende universal e daí nela residirem inúmeras contradições, como o fato de se querer aplicá-la, da mesma forma, para todos os sujeitos – que, em geral, não participaram de sua própria elaboração.

Sob tal viés, nota-se que a lei oferta uma definição idealizada da educação, que, obviamente, consubstancia uma ideologia fundada no resguardo do *status quo* vigente, visto que a previsão legal é totalmente descolada da realidade. Percebe-se que, historicamente, a declaração de intenções de uma educação de

qualidade só se efetivou para a classe social mais abastada e, não por acaso, por obra do ensino ministrado em instituições privadas. Para a camada popular, sempre ficaram apenas as garantias formais, sem condições de se materializarem na prática, pois as políticas públicas, em definitivo, têm caminhado a passos muito lentos para a efetivação do direito à educação como “direito de todos” e “dever do Estado”.

A legislação seguiu a tendência moderna em garantir o ensino público e gratuito a todos. No entanto, as políticas públicas não acompanharam as previsões legais que, na qualidade de discurso, permaneceram no nível das intenções. Assim, é claro que existe um sistema educacional segregado, em que as classes dominantes percorrem-no em direção à educação superior, ao passo que a grande massa popular limita-se, quando muito, aos anos iniciais obrigatórios da educação básica.

Conforme destacado no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010,

O Brasil ainda não efetivou o seu Sistema Nacional de Educação, sendo este um dos fatores que tem contribuído para a existência de altas taxas de analfabetismo e para a frágil escolarização formal de sua população, como demonstram os dados já descritos. E, ao não implantar o seu sistema, contemplando o setor público e o privado, o País não vem cumprindo integralmente o que estabelece a Constituição Federal de 1988, que determina, em seu artigo 22, que compete privativamente à **União** legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Se de um lado o Estado brasileiro tem uma Lei Nacional de Ensino (LDB/1996), um órgão legislativo (Congresso Nacional), um órgão que normatiza todos os sistemas (CNE) e um órgão que estabelece e executa as políticas de governo (MEC), de outro não construiu, ainda, uma forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação e, também, o estatuto constitucional do **regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual/distrital e municipal)**, o que tornaria viável o que é comum às esferas do poder público (União, estados/DF e municípios): a garantia de **acesso** à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V) (p. 20).

Neste sentido, a despeito dos discursos, a escola pública, regra geral, não é democrática, nem apresenta a qualidade devida. Os educandos que ainda hoje chegam à escola trazem consigo dificuldades de toda ordem, a começar pelos empecilhos atrelados à satisfação de suas necessidades mais básicas, como a alimentação, a moradia e a saúde. Assim, as dificuldades vão desde o transporte para se chegar à escola até o enfrentamento da aversão que a instituição apresenta

em relação a sua cultura, sem esquecer a deficiência dos recursos materiais e a austeridade do sistema educacional baseado numa vigilância constante e em instrumentos autorreguladores como notas, progresso escolar, mérito, sanções normalizadoras e correção de comportamentos.

Sem dúvidas, a escola contemporânea convive com a multiplicação de técnicas que homogeneízam (ditas leis universais), simplificam (a partir das metas de objetividade e linearidade) e agilizam (com praticidade e superficialidade), repetitivamente, o processo educacional.

Daí se apontar que

O fracasso institucional escolar tem raízes históricas. [...] ousamos elencar, dentre outras, o próprio acesso não democratizado à escola, a falta de qualidade do ensino, a inadequação na formação do educador, além da degradação das condições de seu trabalho – e não podemos esquecer da proposta “político-pedagógica” imposta e definida para sacramentar a incompetência, intelectual, emotiva e de aprendizagem, dos poucos que conseguem nela permanecer; materializada não só por um currículo irreal, bem como por uma concepção metodológica, formal, mecanicista e aviltadora dos que participam do ato educativo (GRAZIANI *in* CURY, 2008, p. 217).

De fato, a realidade brasileira indica que, em termos de educação o que se tem até então é a prioridade discursiva, mas não a orçamentária e política. As defasagens do sistema educacional brasileiro acompanham o agravamento da situação socioeconômica das camadas populares e, além disso, são marcadas por autoritarismo, centralização, legalismo e tecnicismo excessivos e segregadores – vez que a educação sempre foi sobremaneira vinculada ao desenvolvimento econômico do país, e não à autonomia dos sujeitos, com vistas à participação política efetiva, independentemente de sua situação na hierarquia social.

Por isso, a educação ainda não pode ser considerada uma prioridade nacional, ainda mais quando se atenta para seu problema mais grave, a falta de qualidade do ensino ofertado. A educação, como um problema político, também requer uma solução política, a envolver a mobilização social, a conscientização responsável acerca do funcionamento do sistema e, notadamente, a valorização da educação a partir da incessante pressão social sobre as classes dominantes. É fato que, apesar dos avanços em matéria legal, essas conquistas só assumem sentido se o Poder Público sustenta a vontade política de torná-las reais e, ainda, se a sociedade civil organizada está mobilizada pela exigência de seu

cumprimento efetivo.

A universalização do direito à educação, com a devida qualidade, pressupõe o combate às desigualdades sociais, sobretudo aquelas que culminam em situações desumanas e degradantes, bem como o estímulo à participação da população na vida política do país e a sua conscientização a respeito dos direitos humanos. Neste aspecto, é essencial vincular a prática pedagógica a tal objetivo, pois, apesar de não corrigir desigualdades, pode contribuir para a transformação social na medida em que demanda a atuação política.

Afinal de contas, a efetivação do direito à educação apresenta uma grande complexidade: deve privilegiar o ingresso (e o regresso, se for o caso), a permanência e, sobretudo, o sucesso das crianças na escola. Contudo, o modelo de escola atual revela a sua descontextualização em face da vida dos sujeitos que a frequentam:

[...] exige memorização e decorativismo de um conhecimento distante e sem problematização, não exigindo por parte do educando a criação e a recriação do conhecimento. Inexiste a experiência da troca, do diálogo, do fazer e do refazer e, principalmente, do ampliar o saber a partir do conhecimento universal já acumulado (GRAZIANI *in* CURY, 2008, p. 218).

A escola brasileira está longe de se constituir num local em que parte do processo educacional se desenvolve na intenção de

[...] organizar o conhecimento assistemático recebido no dia-a-dia de cada um, valorizá-lo, ampliá-lo e atualizá-lo, e desenvolver as habilidades potenciais individuais dos seus alunos, além de proporcionar o aprendizado da convivência coletiva (SERRA *in* CURY, 2008, p. 218).

Por isso mesmo,

Enquanto a participação da criança não for uma expressão concreta vivenciada na cotidianidade do existir escolar em ação, como presença ativa no processo de tomada de decisão, quebrando os valores hierarquizados das estruturas de poderes cristalizadas, implícitas em todas as relações mantidas na essência do processo pedagógico, não podemos resgatar o sentido mais fecundo de ser um cidadão ativo, consciente e crítico no nível da ordem política de nossa sociedade. A escola poderia se constituir num espaço de exercício da democracia e da liberdade, do conhecimento como instrumento de compreensão, luta e transformação do real. [...]. Acreditando ser possível a construção coletiva de uma escola que incluía as expectativas dos sujeitos históricos participantes, que decidirão os rumos da ação pedagógica em conjunto, no nível do Poder Público e da sociedade civil organizada, provavelmente estaremos delineando a mudança e a transformação que tanto almejamos como utopia, para as crianças e adolescentes do Brasil (GRAZIANI *in* CURY, 2008, p. 218/219).

Esta situação toda revela, em primeiro plano, que a educação atual oportunizada na escola não tem servido à conquista da liberdade por todos, ou seja, não consagra a igualdade entre os homens – até mesmo porque ela não existe, a não ser no discurso legal. Em segundo lugar, serve tradicionalmente à consolidação da estrutura classista e, por consequência, à desigualdade social. E, ainda, não está comprometida com os valores culturais nacionais.

Contudo, essa idealização expressa na lei não é nenhuma surpresa, pois a política educacional vigente no Brasil tem servido à progressiva desobrigação do Poder Público com o custeio e a manutenção da educação, além de incentivar a expansão do ensino privado que, como tal, rege-se pelas leis da iniciativa privada e lida de forma mercantilizada com o processo educativo.

Em outros termos,

Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros” (BRANDÃO, 2005, p. 60).

Na LDB, é possível notar, no que se refere às finalidades da educação, os interesses políticos expressos quando se fala na qualificação da força de trabalho por meio do processo de ensino-aprendizagem, como se este nada mais fosse que uma prática voltada ao desenvolvimento econômico do País. De fato, foi a partir da LDB que ganhou força a liberdade de ensino no sentido empresarial, a fim de que a educação fosse “prática” e levasse a resultados econômicos efetivos. Em outros termos, a LDB foca a educação nos processos de formação técnica e em treinamentos que visam ao mercado de trabalho em prejuízo de uma formação humanística geral e voltada para a formação do cidadão político e politizado, com alta capacidade reflexiva. Não há como discordar de que

Muito ainda deve ser inovado no sentido de se substituir os processos de formação técnica, de treinamento de habilidades que visam o mercado de trabalho por uma formação mais generalista, da constituição do pensamento crítico e da produção do conhecimento (SIFUENTES, 2009, p. 152).

Nas primeiras décadas do século XX, a luta pela democratização do

ensino oportunizou que, reconhecido o direito de estudar, assumir-se-ia o compromisso de garantir a todo sujeito o acesso à escola pública. No entanto, embora se verificasse uma crescente militância por uma “nova” educação, a maioria das ideias que lhe embasavam apenas serviriam à consolidação de projetos políticos alienantes para a grande massa popular, componente das classes sociais historicamente reprimidas. Assim, a escola pública passou a ser freqüentada eminentemente pelas classes populares, enquanto que o sistema privado de ensino ficava reservado à elite nacional. Ainda hoje, o cenário não é muito diferente, pois, apesar de leis e projetos de escolarização se renovarem ano a ano, com propostas para a garantia do ensino de qualidade, a realidade mostra que a escola pública permanece deficiente e inadequada às necessidades educacionais, de modo que não se pode dizer que nela o cidadão é preparado para o trabalho, quanto mais para a vida, de uma forma geral.

Concebida como um projeto teórico para a produção da igualdade social através da disponibilização do acesso ao saber, a escola pública é, na prática, um espaço reprodutor de desigualdades, pois o ensino oficial também está a serviço do modo de produção capitalista, selecionando as classes subalternas para serem suas destinatárias e, deste modo, continuarem alijadas de participar politicamente da realidade nacional.

É preciso lembrar que

O Estado brasileiro, desde a greve geral promovida pelos anarquistas em 1917, transformou as crianças e jovens em problema social. Procurou governamentalizar gradativamente a vida até que, com a Constituição de 1988 e, em particular, o ECA, em 1990, defronta-se com um novo problema: conseguirá desvencilhar-se da continuidade do atendimento totalitário num regime político que se declara democrático?

Os planos do governo de levar a escola para todos nunca se conclui. A escola não completa as carências da sociabilidade e muitas vezes caracteriza-se como local prioritário para obtenção de alimentos, por meio da merenda. Sob este cenário, quanto mais as creches e as escolas falham, mais fortes se tornam os argumentos em favor dos internatos. Os infratores ainda são vistos como resultado de famílias fracassadas, incapazes de serem contidos e educados nas escolas, instabilizadores de internatos como os da Febem, e, por fim, como pequenas encarnações do mal” (PASSETTI *in* DEL PRIORE, 2004, p. 365).

Longe de ser pessimista, esta visão é apenas condizente com as condições da existência real da educação. Ora, o que a legislação e a política educacional consagram é uma educação que vale como bem de mercado, e não, do

ponto de vista jurídico, como um bem de todos, em relação ao qual o Estado se proclama como responsável pela sua distribuição no interesse da coletividade.

Neste aspecto, a educação assume uma

[...] dupla dimensão de valor capitalista: a) valer como alguma coisa cuja posse se detém para uso próprio ou de grupos reduzidos, que se vende e compra; b) valer como um instrumento de controle das pessoas, das classes sociais subalternas, pelo poder de difusão das idéias de quem controla o seu exercício (BRANDÃO, 2005, p. 94).

Por extensão, como se está diante de uma sociedade classista, gerida por um poder autoritário, a educação ali ofertada será, necessariamente, classista e autoritária. Por isso, com mais razão ainda, deverá ser apresentada como democrática, amparada em leis legítimas e destinada ao bem de todos, para que possa permanecer com a sua finalidade opressiva das camadas populares.

Em essência, pode-se dizer que

No Brasil, a luta pela **democratização da educação** tem sido uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data. Podem-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados pela sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada.

Nas diversas instâncias do poder público – União, estados, Distrito Federal e municípios – pode-se perceber o esforço em atender às demandas sociais por educação básica, porém de forma focalizada e restritiva. A focalização se deu na ampliação significativa do acesso a apenas um dos segmentos da educação básica: o ensino fundamental, com o atendimento a 32.086.188 estudantes (Inep, 2007).

Porém, mesmo nesse segmento, há uma restrição evidente, pois somente às crianças de seis a quatorze anos é garantida a oferta obrigatória do ensino fundamental. Com isso, parcelas dos/das jovens e adultos/as ficam à margem do atendimento no ensino fundamental, bem como parte das crianças de zero a seis anos, demanda da educação infantil, e dos/das jovens do ensino médio, têm atendimento ainda insuficiente pelo Estado. O que assume dimensão ainda mais crítica, quando se consideram os enormes desafios para garantir acesso com qualidade à educação superior (Documento final do CONAE, 2010, p. 61).

Logo, o que se pôde notar das normas relativas ao ensino é que afirmam valores de uma suposta democracia, quando, na verdade, ocultam o fato de que na educação aludida subjaz um sistema de desigualdades sociais. E esta constatação não é nenhuma surpresa, pois “Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual” (BRANDÃO, 2005, p. 97).

### 3.2.4 Sobre a infância

“A criança precisa ser amada pelo que é e não pelo que esperam que ela seja” (Mary Figueiró)

Em específico, sobre as ações voltadas para infância, impende lembrar que, desde o primeiro Código de Menores de 1927, era formalmente expressa nos documentos legais a orientação do Estado para educar crianças disciplinadas em escolas e atender os abandonados e infratores em internatos. Imperava a noção de que a educação servia para disciplinar e para tornar apreensível a obediência, ao passo que o trabalho prestava-se para evitar a delinquência infantojuvenil – e é claro que essas noções também eram perpassadas pelo recorte de classe.

A partir da Constituição de 1988 e do ECA de 1990, pretendeu-se enxergar as crianças sob a ótica de sujeitos de direitos, assimilando-se suas figuras àquelas que necessitam de proteção. A proteção tornou-se, por conseguinte, a marca deste discurso, o que escamoteou, desde o início, a desigualdade do estatuto entre menores de idade e adultos, aos quais cabia a restrição da liberdade dos primeiros – supostamente em seu próprio benefício. O ECA, neste passo, intencionava fundar uma nova prática no que tange à educação de crianças e adolescentes. No entanto, como era de se esperar, não tem conseguido alterar o percurso histórico de (falta de) cuidados com a infância, já que nenhuma lei é eficaz se não contar com a legitimação social. Assim, a criança permanece como cidadão de direitos e deveres “aparentemente reconhecidos”.

Desde o princípio, o papel regulador do Estado no tocante à infância, resumiu-se a criar estereótipos para a criança: primeiro, a criança era uma “expectativa”, pois precisava superar a hipótese de ocorrência da mortalidade infantil para ser reconhecida em sua individualidade; depois, passou a ser uma “potencialidade”, já que, desde o nascimento, deveria ser preparada para a vida adulta; e, atualmente, a criança existe nos termos em que foi definido seu estatuto



pelos adultos, com todas as imposições adultocêntricas conhecidas – como, por exemplo, a de que a escola é o seu lugar “natural”.

Sobre a efetivação do maior interesse da criança, pode-se constatar a ausência de compromisso das instituições que voltam suas ações para a infância, ante a falta de compreensão de sua importância e seu alcance. É relevante o fato de que

Nessa sociedade de consumo, homogeneizante e massificadora, que se pretende igualitária, não se reconhece a diferenciação sócio-cultural das crianças e dos adolescentes, propondo apenas classificações abstratas, como a da inclusão ou da exclusão, sem a devida contextualização (NOVAES *in* PEREIRA, 2000, p. 526).

Não é nenhuma surpresa que os cuidados que cercam o desenvolvimento da criança sejam mal compreendidos pelos adultos, visto que, no mais das vezes, não conseguem ter sensibilidade e responsabilidade nesta relação, pois não entendem – ou não querem se dar ao trabalho de entender – que os cuidados são devidos em virtude de as crianças (a) não proverem suas necessidades básicas; (b) não conhecerem seus direitos e seu respectivo estatuto; (c) não conseguirem defender seus direitos em face de ameaças ou violações; e, (d) não possuírem os mesmos deveres de cidadania que os adultos.

Aliás, na sociedade moderna, é típica a ausência de reflexão e de perspectiva. Por isso, não é de se estranhar a imensa dificuldade na efetivação dos interesses da infância:

Assim, eleger o “maior interesse” sem cuidar do cotidiano do viver em criança, analisando os dados que teria, por exemplo, de ir para uma aparente boa escola, mas que fabrica o próprio “fracasso escolar” pela incompetência docente e procedimentos metodológicos seria levar a um agravamento da situação de tal criança (NOVAES *in* PEREIRA, 2000, p. 531).

Com o decurso do tempo, verifica-se que pouco se tem contribuído para a efetivação das causas da infância, em especial, porque a sociedade ainda continua imbuída de visões idealizadas e estereotipadas, distantes dos sujeitos reais e nada direcionadas à prática da vida coletiva. É fato que

Os encontros e desencontros que permeiam o discurso da criança e do adulto revelam, por um lado, uma idealização seja da família ou da escola, mas também das próprias experiências vivenciadas e comunicadas que se encarregam de desconstruir a percepção tradicional das instituições como

lugares idealizados (NOVAES *in* PEREIRA, 2000, p. 534).

Ainda, sob o discurso da “proteção”, existem questões sinuosas a serem trabalhadas e cujos significados precisam ser questionados, pois influenciam negativamente a consolidação da cidadania infantojuvenil.

Em primeiro lugar, é contraditório referir a imagem da criança como a de sujeito de direitos, autônomo, para, num outro momento, colocá-la como objeto de proteção. Autonomia e proteção formam um par de opostos na realidade. O sujeito autônomo é aquele que tem condições de conduzir sua própria existência, ao passo que o sujeito protegido é aquele que necessita da intervenção alheia para que possa existir, já que apenas existe na condição de dependente. Desta maneira, como falar que crianças são autônomas e, ao mesmo tempo, destinatárias da proteção integral?

No plano jurídico, convencionou-se que

O termo *proteção* pressupõe um ser humano protegido e um ou mais seres humanos que protegem, isto é, basicamente, um ser humano que tem necessidade de outro ser humano. Obviamente, este segundo ser humano deve ser mais forte do que o primeiro, pois deve ter capacidade para protegê-lo. Como corolário lógico, a proteção pressupõe uma desigualdade (um é mais forte que o outro) e uma redução real da liberdade do ser humano protegido: ele deve ater-se às instruções que o protetor lhe dá e é defendido contra terceiros (outros adultos e autoridade pública) pelo protetor (VERCELONE *in* CURY, 2008, p. 37).

Mais claramente, tornou-se bastante comum acreditar numa regra geral “[...] pela qual o exercício autônomo dos direitos fundamentais, mesmo atribuídos ao recém-nascido, é adiado para uma idade mais madura e o exercício interino é confiado a terceiros adultos, de regra, os pais” (VERCELONE *in* CURY, 2008, p. 37).

No entanto, se o grupo social da infância é um grupo que, como qualquer outro, deve ter direitos específicos de participação assegurados, a melhor interpretação indica que elas são sujeitos autônomos sim para o exercício de seus direitos, pois, a partir da fase biopsicossocial em que se encontram, apresentam condições de se manifestar e de representar seus próprios interesses, independentemente da pouca idade.

Crianças não podem ser subjugadas por um conceito de incapacidade e de ausência de racionalidade ou discernimento, pois isto as colocaria

simplesmente como sujeitos submissos às normas já estabelecidas, vez que, como lhes faltaria experiência de vida, não saberiam determinar o “melhor” para si próprios, dependendo sempre de sujeitos adultos para conduzi-los. Ante este panorama, o mito que envolve as crianças é o da absolutização da ignorância, em vista do qual há alguém (adultos) que a decretam a outrem (crianças). Neste ato de decretação, a palavra do adulto passa a figurar como a “verdadeira”, sendo imposta às crianças, que, oprimidas, são roubadas de sua palavra e, mais que isso, “coisificadas” em sua própria história de vida. O fato de alguns homens proibirem outros de serem sujeitos de sua busca pela vida é nitidamente violento, seja qual for o meio usado para esta proibição: “Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros” (FREIRE, 2006, p. 86). Afinal de contas, “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical” (FREIRE, 2006, p. 86).

É evidente que

[...] é muito contraditório dizer que um sujeito é titular do direito de liberdade mas não pode exercer esse direito. A liberdade é escolha. Se um sujeito não pode escolher, e outro sujeito está encarregado de escolher por ele, aquele sujeito não é livre (VERCELONE *in* CURY, 2008, p. 37).

Por isso, não se pode pretender aprisionar a infância num estatuto minoritário, em que a proteção lhe seria devida porque “são menos”, “sabem menos” e “tem menos capacidade” com relação aos adultos – pois, neste aspecto, proteção é sinônimo da consagração de relações de poder desiguais, em prejuízo da competência infantil.

Mais tarde, estas concepções vão se materializar nas atitudes e práticas sociais que culminam no desrespeito pelo que crianças falam e fazem. Ainda,

Mesmo quando as crianças são consideradas, pelos adultos, como participantes, como tendo direito a ser consultadas sobre as decisões que são tomadas em relação a elas, a menoridade e o paternalismo subsistem, continuando esta dimensão a estar profundamente dependente de mudanças significativas nas relações de poder entre crianças e adultos (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 04).

A atenção dispensada à infância

[...] não pode ser definida apenas a partir do que a criança não sabe, não

tem condições e não é capaz. Cada fase de desenvolvimento deve ser reconhecida como revestida de singularidade e de completude relativa, ou seja, a criança e o adolescente não são seres inacabados, a caminho de uma plenitude a ser consumada na idade adulta, enquanto portadora de responsabilidades pessoais, cívicas e produtivas plenas. Cada etapa é, à sua maneira, um período de plenitude que deve ser compreendida e acatada pelo mundo adulto, ou seja, pela família, pela sociedade e pelo Estado (COSTA *in* CURY, 2008, p. 59).

Desta análise, é possível questionar a proteção aludida. Seria muito mais prudente e sensato trabalhar com a categoria do cuidado a ter que se falar em proteção. O cuidado significa atenção, cautela, zelo, agir preventivamente com desvelo e dedicação. Além disso, ao contrário do que a proteção induz a pensar, o sujeito destinatário do cuidado, é aquele considerado em seu próprio modo de ser e que, por ser merecedor de atenção e respeito, tem a sua autonomia preservada.

É absolutamente inadmissível defender que a infância não pode exercer os direitos a ela destinados e que

[...] os adultos responsáveis – não só os pais, mas também, e sobretudo, aqueles que tomam decisões coletivas que envolvem milhões de crianças [...] – são investidos da responsabilidade de exercitar os direitos fundamentais das crianças em seu lugar (VERCELONE *in* CURY, 2008, p. 38).

Com efeito, crianças merecem cuidados de toda a ordem em atenção ao seu início do desenvolvimento biopsicossocial. No entanto, por serem seres autônomos, têm o direito de participar de todos os processos que lhes digam respeito, como dito anteriormente, com vez e voz.

O vocábulo da proteção e todo o arcabouço teórico e imagético construído em seu entorno não contribuem para esta interpretação e, por isso mesmo, pela forte carga simbólica que contêm, precisam ser revistos e, na medida do possível e da evolução da compreensão dos direitos infantojuvenis, precisam ceder espaço a este novo significante: o cuidado.

Neste passo também, será possível dizer que todas as crianças são destinatárias do cuidado, em maior ou menor medida. Em geral, os cuidados da sociedade para com os seus jovens estão muito aquém de suas reais necessidades, contudo, como visto, se indicadores sociais denotam melhoras pontuais em setores específicos, é porque há alguma atenção neste particular, ainda que seja mínima e insuficiente. Assim, a atenção direcionada a uns e outros pode variar, mas, já de

início, não é colocado no discurso o fardo dos protegidos e dos desprotegidos, adjetivos que melhor teriam sido situados nos idos do Código Imperial de 1830, no Código de Mello Mattos de 1927 e do Código de Menores de 1979, todos diplomas de caráter elitista, patrimonialista e opressivo de uma juventude a quem só restava a punição para corrigir desvirtuamentos de conduta de toda espécie.

A partir desta compreensão, é possível quebrar a imagem da criança protegida (em abstrato, pelo menos, para a grande maioria delas) para, então, ser construída a imagem da criança autônoma e merecedora de amplos cuidados com vistas ao seu saudável desenvolvimento biopsicossocial.

Aliás, é indispensável considerar

[...] o grupo social da infância como um grupo de direitos específicos de participação, porque somente de tal forma conseguiremos centrar a reflexão sobre a exclusão social das crianças no seu grupo social e não indirectamente, através da análise das condições sociais de outros grupos em que ela está inserida (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 04).

No limiar do século XXI, importa que todo o conhecimento produzido sobre a infância se comprometa com a construção de uma imagem de crianças como cidadãs, já que devem estar – e se sentir – incluídas no processo de cidadania. Isto implica o estímulo, a valorização e a aceitação de sua participação em seu próprio contexto de existência, situação esta que, não raro, desvirtua-se nas práticas sociais, devido a “herança sociocultural da invisibilidade e a ‘afonia’ das crianças, que é muitas vezes perpetuadas em função dos próprios interesses dos adultos” (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 04).

Este panorama de exclusão, quando relido para a realidade de crianças, soa dramático. A infância popular em especial, com suas infindáveis vulnerabilidades que destroçam a sobrevivência presente e a esperança futura, exige que a sociedade diligencie no sentido de investigar que perfil pedagógico seria mais apropriado a casos concretos e específicos para o exercício do “ser criança”. Certamente, para dar conta de lidar com as formas reais de viver a infância, em primeiro lugar, é preciso admitir que elas existem e são oprimidas pela ordem social segundo o império da ideologia dominante. Em segundo lugar, é preciso reconhecer que a infância popular possui saberes genuínos que não podem ser negados num contexto de diversidade social. Em terceiro lugar, ela não pode ser apedrejada por

discursos moralizantes elitistas, que veem na massa popular de que faz parte um imenso emaranhado de incultos, que estariam, sempre, à espera de lideranças para traçar seus rumos e salvar-lhes de sua mediocridade.

É preciso admitir que todos possuem a capacidade de pensar, de elaborar conhecimentos, de agir e de manifestar sua sensibilidade. Afinal de contas, a capacidade intelectual não é privilégio de alguns, mas pertence a toda a coletividade. E mais, a sociedade não precisa de líderes, no sentido de que, sem “guias”, não poderia realizar-se como experiência de vida. Assim é que não se pode tangenciar os tratos com a infância popular e as políticas públicas que lhe são destinadas pela prepotência de se “intervir” em sua realidade para ajudá-los, para protegê-los...

Neste ensejo, é de suma importância discutir a posição que ocupam os interesses infantojuvenis, sobretudo os populares, na esfera pública e na esfera privada da sociedade. Essa cisão na esfera subjetiva, feita propositalmente, assinala que, apesar de o âmbito público e o privado estarem justapostos e imiscuídos um no outro, foi inculcada na sociedade a necessidade de apartá-los, quando, na realidade,

O individual-privado é uma criação do Estado, concomitante à sua separação relativa da sociedade como espaço público, o que não somente indica que essa separação é apenas uma forma específica da presença do Estado nas relações econômico-sociais, como também uma onipresença do Estado jamais igualada em suas relações (POULANTZAS, 2000, p. 68).

Em geral, a esfera pública é representada por um campo de direitos, variável no tempo e no espaço, onde predomina o discurso de que apenas aquele que “tem direito a ser” pode, de fato, “sê-lo”. Mas, igualmente, costuma-se não se perceber o quanto o Poder Público rege as situações da vida privada dos indivíduos. O indivíduo privado, detentor de supostas liberdades inalienáveis, é, em essência, totalmente modelado pelo Estado e, ao mesmo tempo, pelos centros de privatização.

Um exemplo interessante é a família moderna, lugar tipicamente privado que existe concomitantemente ao Estado moderno,

[...] não como exterior intrínseco de um espaço público de fronteiras rígidas, porém como conjunto de práticas materiais do Estado que molda o pai de família (trabalhador, educador, soldado ou funcionário), a criança-estudante no sentido moderno, e, é claro, sobretudo a mãe. A família e o Estado modernos não formam dois espaços (o privado e o público) eqüidistantes e distintos, limitando-se mutuamente, em que um seria, segundo as análises agora clássicas da Escola de Frankfurt (Adorno, Marcuse etc.), a base da

outra (a família, do Estado). Embora essas duas instituições não sejam isomorfas e também não mantenham relações de homologia, nem por isso deixam de fazer parte de uma única e mesma configuração, pois não é o espaço “exterior” da família que se fecha em face do Estado, e, sim, o Estado, que, ao mesmo tempo que se constrói em público, marca, por meio de divisões móveis que ele mesmo desloca, o lugar designado à família (POULANTZAS, 2000, p. 70) [*grifou-se*].

Na verdade, embora pareçam ser duas realidades contraditórias, elas são complementares, visto que perfeitamente ajustadas pela ideologia dominante para doutrinar a massa popular. “Ser” no espaço público é condicionado ao “ter direito de sê-lo”. Dizer às pessoas que elas são sujeitos plenos de direitos apenas porque a lei assim as reconhece é um perfeito instrumento de domesticação e alienação, pois toda e qualquer declaração de direitos, sem a correlata oferta de condições materiais para seu exercício, é a mais pura verborragia, instaurada para manter a massa popular no mesmo lugar em que veio ao mundo: na margem do sistema político, econômico e social.

Por isso, quando se fala que crianças são reconhecidamente sujeitos de direitos é preciso questionar por que razão só se admite que eles possam “ser” o que são se tiverem o “direito de sê-lo”. Por que precisam ter direitos para serem crianças? Essa homogeneização categórica que a lei opera é devastadora para o desenvolvimento de sua autonomia. É devastador se descobrir, em termos biológicos, uma criança ou um adolescente – por se enquadrar em certa faixa etária –, mas, em termos de titularidade de direitos, um pária social pelo simples fato de que nunca conseguirá exercê-los na medida como prescritos em abstrato.

A lei moderna, na realidade, parece mais um “segredo de Estado”, já que é o Estado quem lhe dita as razões de ser. Diz-se que “ninguém pode ser considerado ignorante da lei”, no entanto, salvo um corpo de juristas especializados ditos “homens da lei” (juízes, advogados, policiais, parlamentares etc.), ninguém consegue conhecê-la na prática. Poulantzas (2000, p. 88) defende que

Este conhecimento requisitado a todo cidadão não é objeto de uma disciplina particular na escola, como se, ao se pretender exigir que ele conheça a lei, tudo se fizesse para que ele a ignore. Esta máxima expressa assim a dependência-subordinação em face dos funcionários do Estado, ou seja, aos fazedores, os guardiães e os aplicadores da lei, das massas populares cuja ignorância (o segredo) da lei é uma característica desta lei e da própria linguagem jurídica.

Mais séria ainda é a situação da infância popular que, ainda que se possa saber detentora de garantias jurídicas peculiares ao resguardo de sua formação biopsicossocial, é usualmente ignorada pelas políticas públicas, em especial, pelas políticas socioeducativas. A esfera pública para esses jovens é sinônimo de perpetuação da exclusão social a que já nasceram expostos. Afinal de contas, segundo a orientação jurídica positivada ao gosto da burguesia<sup>72</sup>, “[...] todos são livres e iguais diante da lei sob a condição de que todos sejam e tornem-se burgueses, o que a lei ao mesmo tempo permite e interdita” (POULANTZAS, 2000, p. 89). Assim sendo, impende indagar que proteção integral de crianças e adolescentes é essa, que na lei possui o respaldo da titularidade plena de direitos, mas que não prática não ecoa nas políticas socioeducativas...

Os exemplos são inúmeros... Quando a Constituição assinala no art. 205 que “A educação, [...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (nos mesmos moldes que o art. 53 do ECA e o art. 2º da LDB) incorre em um contrassenso, pois a formação humana já contemplaria as demais noções – o estatuto de cidadão e o acesso ao mercado de trabalho –, competências essas que só poderão ser exercidas em sua plenitude depois do exercício daquela primeira. Assim, nota-se que a educação contemplada pela legalidade é instrumentalizada de acordo com os interesses da classe dominante, que representa a força ideológica da superestrutura no controle da sociedade civil.

Há mais exemplos também... Por que ainda há uma forte corrente jurídica defensora apenas do ensino fundamental e, desde 2009, também do ensino médio como ensino obrigatório? Isto é, por que o direito à educação só começaria a ser exigível a partir do ensino fundamental, ou seja, após os 6 anos de idade da criança? Como ficam os seus interesses antes disso? E depois, quais os reflexos

---

<sup>72</sup> “Todos os sujeitos são iguais e livres perante a lei: o que já quer dizer, no discurso da lei (e, não escondido nele), que são realmente diferentes (como sujeitos-indivíduos), mas na medida em que essa diferença pode se inscrever num quadro de homogeneidade. A lei capitalista não oculta apenas, como se diz frequentemente, as diferenças reais sob um formalismo universal; ela contribui para instaurar e sancionar a diferença (individual e de classe) em sua própria estrutura; erigindo como sistema de coesão e como organizador da unidade-homogeneização dessas diferenças. Aí a fonte das características da universalidade, formalidade e abstração da axiomática jurídica” (POULANTZAS, 2000, p. 85).



disso quando o sujeito está prestes a ingressar na vida adulta? Por que uma lei precisa determinar que o currículo do ensino fundamental deve conter especificamente lições sobre direitos infantojuvenis? Por que educadores, que mal têm uma formação acadêmica em sua específica área de atuação, devem ser sobrecarregados com esta difícil – para não dizer impossível – tarefa de conscientizar jovens a respeito de seus direitos? E se os direitos são de titularidade dos jovens, por que são apenas os adultos que lhes dizem? Quem se preocupa em deixar os jovens construir seus próprios direitos? Será por que a realidade social da qual fazem parte os impede de protagonizá-los? E para que se saber titular de tantos direitos quando não há o direito fundamental de simplesmente se “ser” o que já se é (uma criança)?

Não há como desconsiderar estas indagações e tantas outras quando se pretende, seriamente, enxergar os sujeitos que estão abafados, homogeneizados e descaracterizados por tantas declarações de direitos e por tantas promessas incoerentes. É preciso ter bom senso e sensibilidade para enxergar as formas reais de se viver a S infância S dos tempos atuais, que extrapolam qualquer circunscrição conceitual e a própria história da infância em si mesma.

Subsiste, então, mais uma questão: por que participar da educação existente num espaço escolar controlado por um poder político dominante? Por que se interessar pela educação se ela reproduz a desigualdade social e legitima a opressão? Paulo Freire diria que é preciso “reinventar” a educação e, mais que isso, reinventar a própria vida social, pois, afinal de contas, se a educação foi inventada pelo homem, ela pode ser reinventada de uma forma diferente da existente.

Por toda a parte, existem experiências das classes oprimidas, por meio das quais criam e recriam sua própria cultura, ainda que a partir de elementos dominantes que lhes foram prescritos originalmente. Assim se dá a preservação de saberes comunitários e dos respectivos meios de sua transferência, de geração em geração: “Sempre que possível, criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e manipulação para fora dela” (BRANDÃO, 2005, p. 104), compondo sistemas populares de vida e da sua representação. Ainda,

A aparente “primitividade” do pobre contra a invasão sobre ele da “modernidade” do senhor é um meio popular avançado de lutar por manter e recriar uma identidade própria do subalterno (de índio, de negro, de

colonizado, de escravo, de camponês), de manter o seu próprio saber e suas próprias redes de educação (BRANDÃO, 2005, p. 107).

Neste sentido, a recriação das concepções dominantes em sua própria cultura pelos grupos marginalizados precisa ser valorizada, já que tem feito os sistemas populares resistirem aos ideários burgueses modernos que lhes são impostos, em especial, pela educação formal.

Por isso, a preocupação de que a qualidade a ser conferida à educação escolar privilegie a preexistente história pessoal e coletiva de cada educando,

Além de respeitar e valorizar os valores culturais próprios do contexto da criança e do adolescente, é importante dar-lhes condições de acesso à cultura de outros grupos sociais possuidores de outras histórias, diferentes, mas igualmente importantes. A Humanidade não se desenvolve no gueto. É a possibilidade de conhecer e trocar experiências e idéias que enriquece a todos e faz acontecer avanços sociais (SERRA *in* CURY, 2008, p. 221).

Assim, frente ao modelo da “criança-objeto”, em que a criança é vista como um ser passivo, vulnerável, que necessita de proteção e, em resumo, como algo ainda “a ser criado”, precisa ser contraposto o modelo da “criança-agente”, ativa, crítica, autora do seu processo de desenvolvimento e da construção de sua própria infância. Para uma educação emancipatória, não se pode consentir com outro paradigma que não este da criança-agente, em que ela tem o direito de ser o que já é, pois, definitivamente, é sujeito de conhecimento.

Com este olhar cuidadoso e atento aos dilemas políticos, sociais e econômicos no Brasil, é preciso admitir: “Estas crianças e jovens, mais do que legislação adequada, instrução pública ou políticas sociais, merecem a liberdade de viver para, talvez, criar seus filhos distantes das punições, inventando prazeres” (PASSETTI *in* DEL PRIORE, 2004, p. 375).

E como isto pode ser colocado em prática? Talvez, o capítulo seguinte possa contribuir um pouco nesta resposta...

## 4 SOBRE O “PROJETO CRESCER DIREITO” E A PEDAGOGIA DO (RE)CONHECIMENTO

### 4.1 Direito da Criança e do Adolescente na escola

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire)

No rol de verdades históricas, está aquela de que o Direito serve à construção de um estatuto e de um perfil de infância que pretende universal. Assim, as estratégias que alicerça, bem como as instituições que perpassa, alinham-se nessa concepção unívoca da infância.

Em perspectiva, o ideal de infância civilizada se prestou a regular corpos, sentidos e sociabilidades, numa direção corretiva e reguladora da heterogeneidade social. A construção simbólica da infância, em que o Direito teve uma grande participação, aconteceu, dentro da modernidade, em paralelo ao desenvolvimento de processos disciplinares de corpos e mentes em razão da criação da ordem social dominante, sob o viés paternalista e opressor da burguesia.

Assim, com o decurso do tempo, saberes jurídicos se legitimaram no intuito de garantirem o que se acreditava ser o melhor trato da infância: essa é a origem não só do direito da infância à educação, mas também do Direito da Criança e do Adolescente.

Como não poderia deixar de ser, a educação formal destinada às crianças se enumerou, desde os primórdios, dentro das competências arroladas como as mais adequadas a esse melhor cuidado da infância. Por isso, não é possível compreender a educação, o pensamento pedagógico e as práticas escolares sem investigar, ainda que brevemente, o que tem sido consolidado a seu respeito pelo saber jurídico, em meio a tantos outros saberes, nesta lógica disciplinar que se tem protraído no tempo. Esta foi a intenção deste estudo ao percorrer a construção da infância moderna, marcada pelo trajeto histórico da educação e da pedagogização da infância e pela contribuição jurídica propriamente, o que revelou, desde o princípio, a necessidade de uma compreensão interdisciplinar da pesquisa.

Nesta tentativa de desmistificar a “proteção” das crianças, que, na realidade, retira-lhes a autonomia em prol do exercício da onipotência adulta de intervenção, este estudo pretendeu se inserir dentre aqueles que

[...] vêm mostrando como o processo histórico de construção da infância foi acompanhado por uma história de legitimação da regulação das crianças e dos adolescentes. Regular esses tempos passou a ser visto como uma empresa gloriosa, louvável, como uma opção legítima e pedagógica na conformação das relações entre adultos/crianças, pais/filhos, mestres/discípulos. Inclusive adestrar, controlar, regular todos os coletivos vistos como crianças passou a ser uma empresa louvável, pedagógica, nas relações entre elites/povo, governantes/governados, burguesia/operariado, colonizadores/colonizados. Civilizar as crianças, o povo, os rudes, os selvagens passou a ser regular suas vidas, crenças, culturas, saberes, memória, condutas, corpos e mentes. Os estudos têm destacado essas sofisticadas pedagogias reguladoras, os horrores de tantas disciplinas em instituições ideadas como civilizatórias (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 135).

Portanto, como a função disciplinar tem sido inerente à criação da ordem social, com fins de regulação dos comportamentos de acordo com os valores dominantes, dentre os quais se destaca a construção simbólica da infância universal, é preciso olhar com cuidado para qualquer ação voltada às crianças, tal como a presente pesquisa. Neste passo, o que a tradição mostra sobre as intervenções na infância é que, a pretexto de “libertá-la” e reservar-lhe, no futuro, o “estatuto de adulto civilizado”, a educação a ela destinada tem submetido-a a um intenso poder disciplinar, que, para falar o mínimo, acorrenta-a num estado de dependência e submissão com relação ao mundo adulto burguês moderno.

A regulação, na verdade, ao compor a tensão dinâmica da modernidade, tem prevalecido sobre a libertação e os estatutos emancipatórios do ser humano. A infância, neste sentido, foi imensamente prejudicada pelo fato de as instituições e Pedagogias ditas “civilizatórias” terem assumido uma função muito mais reguladora do que libertadora. Como já visto, por trás do discurso, inúmeras Pedagogias de controle, corretivas e moralizantes ficaram disfarçadas.

Por isso, se uma regra (regulação) existe, deve-se buscar sua razão de ser, pois regras podem e devem ser questionadas. Só após realizar a apropriação do sentido da regra, por sujeitos concretos, em contextos localizados, é que se poderá quebrar a ilusória universalidade que a lei pretende forjar no imaginário social, a partir de referenciais portados pelo poder dominante.

É a partir deste enfoque que deve ser analisada a disposição legal que prescreveu a obrigatoriedade do ensino do Direito, notadamente do Estatuto da Criança e do Adolescente, no ensino fundamental da educação básica do Brasil.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, de acordo com o acréscimo feito pela Lei n. 11.525/2007, no §5º do art. 32: “O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado”.

Nota-se que, embora prescrito o estudo de assuntos pertinentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente como conteúdo obrigatório no ensino fundamental, a disposição tem se mostrado inócua na prática. Primeiro, porque a imposição da regra não foi precedida por um amplo debate com a sociedade – em especial, na figura de educandos e docentes. Segundo, porque a previsão feita em abstrato não foi instrumentalizada para que surtisse efeitos na educação escolar, seja no tocante ao material didático a ser usado, seja na prática pedagógica a ser empregada e mesmo na formação do professor que deveria ministrar a disciplina. Terceiro, porque, mais uma vez, estandardiza a infância em uma fórmula universal e homogeneizante, que acaba por reforçar, ainda mais, a exclusão dos desiguais (ditos “anormais”). E, quarto, porque a compreensão dos direitos infantojuvenis não deve partir da assimilação do conteúdo de instrumentos legais, mas deve emergir a partir da vivência dos educandos, na construção de seu próprio estatuto de direitos.

Em outros termos, o entendimento dos direitos infantojuvenis, se comprometido efetivamente com o *status* da criança, não pode se firmar simplesmente a partir do conhecimento do Estatuto, seja no conteúdo, seja na forma, pois este proceder não apresenta o vigor da ética, nem possui a eficácia terapêutica dos exemplos extraídos a partir da convivência humana (cfe. FAGÚNDEZ, 2003, p. 16). Neste sentido, é frágil defender que a norma jurídica se preste a “educar” em direitos.

Certamente, o fato de a legislação estatuir a necessidade de se respeitar os direitos infantojuvenis – e mesmo de se divulgá-los junto aos seus destinatários – é digno de reconhecimento. No entanto, não se pode ignorar que o

que a lei faz é reproduzir o discurso liberal, na medida em que iguala a todos apenas no plano formal. Com isso, não se pretende desqualificar o conteúdo das previsões normativas, mas destacar que, em que pese seu caráter idealista, a efetivação do estatuto jurídico conferido a cada indivíduo, na prática, está limitada pela ordem socioeconômica que o circunscreve – e a educação não pode estar alheia a essa realidade, ainda mais, quando lhe é colocada a função obrigatória de formação “em direitos”.

Por oportuno, merece registro a discordância com relação à tese de que a divulgação do Estatuto junto à comunidade escolar pudesse oportunizar, por si só, um processo de reflexão crítica, com vistas à construção de uma consciência cidadã coletiva. Essa é a posição defendida por Mara Barbosa Tavares (*in PEREIRA, 2000, p. 631*), *in verbis*:

Uma lei só deixará de ser apenas um conjunto de palavras escritas num papel quando todos os cidadãos a conhecerem e souberem como usá-la. É pela apropriação da lei, tornando-a viva, que a sociedade conquistará e concretizará sua cidadania. Só é capaz de defender seus direitos e fazer reivindicações quem tem conhecimento, informação e saber. E, desta forma, poderá transformar sua vida em uma vida mais justa, com reais condições de alcance da cidadania.

Na verdade, não é a mera divulgação do Estatuto que oportunizaria essa gama de mudanças sociais, até mesmo porque, via de regra, a lei, além de sempre estar atrasada em relação aos fatos sociais, é uma prescrição autoritária. E, mesmo que pretenda criar novos hábitos na sociedade, se ela não contar com a legitimação social, não será eficaz. O essencial seria que a lei pudesse representar os anseios do povo, que, no mais das vezes, não participa de sua elaboração e, portanto, não garante a representatividade de seus interesses. Por isso, já que a lei é imposta, o caminho é que, por meio da educação, os sujeitos se tornem autores de sua história e tenham maiores e melhores condições de se autodeterminar, questionando, inclusive os direitos que lhes foram atribuídos – sem que participassem desse processo.

Neste aspecto, parece imprescindível referir que a construção da autonomia deve iniciar o quanto antes na vida da criança, inclusive no que tange à educação em direitos. Afinal de contas,

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou

caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos [...] (FREIRE, 2008c, p. 70).

O ponto essencial, portanto, é que, qualquer relação social oportunize a “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2008c, p. 94), e, mais especificamente, o entendimento dos direitos a partir da ótica de sujeitos concretos, desde a infância e respeitadas as peculiaridades de cada agrupamento social.

É absolutamente claro que

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre (FREIRE, 2006, p. 99).

Por isso, quando se prescreveu que o Direito da Criança e do Adolescente integrasse o currículo escolar, já de início se colocou sua inadequação, pois a maioria dos cidadãos restou alheia aos processos de discussão e escolha dos conteúdos e métodos educacionais da disciplina. Dessa forma, não é de estranhar a ausência ou inadequação do trabalho com o Direito da Criança e do Adolescente em sala de aula e mesmo na formação docente, visto que a educação concebida não se voltou para as formas de convivência que se desenvolvem nos inúmeros grupos sociais, ignorando a originalidade de cada um deles, bem como o intercâmbio de informações e relações que os unem num todo social. Daí se dizer que a regra serviu a esconder a realidade, e não a desvelá-la.

Assim sendo, a despeito da ausência da participação popular na sua elaboração, da ausência de operacionalização e da homogeneização da infância, a regra da LDB parte de uma premissa totalmente equivocada que é determinar o ensino do Direito por meio da assimilação das regras jurídicas vigentes, em especial, aquelas concernentes a crianças e adolescentes segundo o Estatuto.

Em sentido oposto ao da LDB, a hipótese relacionada ao problema de como contribuir para o desenvolvimento de crianças por meio da educação difundida no espaço escolar aponta a necessidade da discussão interdisciplinar de temas infantojuvenis, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos, sem que haja a preocupação apenas de se apregoar a norma jurídica em si. Até porque o que é

essencial ao desenvolvimento destes jovens é a reflexão acerca de valores/princípios sintetizados no sentimento de autonomia e de responsabilidade pelo destino comum da sociedade, e não a mera assimilação de regras jurídicas, cuja lógica repressiva<sup>73</sup>, a partir do ideário dominante, não é modelo pelo qual seja possível fazer crianças vivenciarem sua cidadania e seu respectivo estatuto social ou compreenderem os efeitos das garantias enunciadas no ordenamento jurídico.

Para que a hipótese, por conseguinte, não ficasse amparada apenas sobre conjecturas teóricas, fez-se imprescindível trazer a esta pesquisa percepções reais sobre o assunto. Por isso, questionou-se a realidade social de desigualdades materiais que a lei oculta com seu discurso de igualdade formal, para, neste momento, serem apresentadas as bases de uma educação em direitos comprometida com a formação em valores – sem esquecer que, ao final, serão apresentados os subsídios colhidos mediante o desenvolvimento de pesquisa de campo realizada numa escola pública do Estado de Santa Catarina.

Ainda que a escola não seja o único agente educativo, assumiu, ao longo dos tempos, cada vez maior relevância na sociedade moderna, que lhe conferiu um papel de destaque no desenvolvimento da criança. Assim, ao tornar-se a instituição educativa por excelência, nela se depositaram grandiosas expectativas pelo sucesso da educação.

A ideia de que se deve partir é que o ambiente escolar deve ser compreendido como lugar propício à formação em valores, os quais devem ser transpostos à efetiva prática social que reúne sujeitos reais. Em outros termos: trabalhar com a educação em direitos na escola, concebida em seu sentido institucional, é um dos caminhos possíveis para a reflexão crítica da realidade e para a promoção da mobilização social em torno da educação como prioridade política. E mais, todo e qualquer conteúdo que tenha espaço no currículo escolar deve estar compatibilizado com a formação ética dos educandos, pois se trata de desconstituir a tradição de se separar “[...] prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 2008c, p. 95).

No relacionamento com os educandos, não se pode desconsiderar

---

<sup>73</sup> “Há na repressão outra coisa da qual raramente se fala: os mecanismos do medo” (POULANTZAS, 2000, p. 81).



que

Para que se possa falar em direitos infanto-juvenis é fundamental que se lhes dê o direito de serem crianças e jovens conhecendo e atendendo a suas necessidades e estimulando suas potencialidades nas diferentes fases de seu desenvolvimento (PEREIRA, 2008, p. 135).

Olhar para a infância implica interrogar verdades anteriores e pré-estabelecidas com base em projetos formulados de fora, a partir de padrões idealizados de civilidade, seja o adulto, seja o infantojuvenil. Essas interrogações são reforçadas pela experiência que crianças carregam do viver (bem ou mal) ou do não viver sua infância. Não há como conformar experiências concretas de vida em estatutos pré-concebidos a partir de uma realidade burguesa e coatora da autonomia dos jovens. Por isso, cabe falar em um repensar o(s) Direito(s), a(s) Pedagogia(s), a docência, as políticas públicas, os currículos e a organização escolar. O melhor caminho parece ser não a invenção de novos estatutos e moldes para as experiências de vida, nem a insistência em revitalizar os já existentes, mas o desenvolvimento da sensibilidade para lidar com a diversidade humana e todas as limitações que lhe subjazem, independentemente de idade, classe social, gênero etc.

O reconhecimento das diferenças entre os seres humanos implica duas conseqüências essenciais: uma, que se deve buscar a superação das diferenças que obstam o exercício digno do estatuto humano, notadamente, as desigualdades socioeconômicas; e outra, que se deve respeitar o direito à diferença em tudo aquilo que particulariza o indivíduo e lhe confere valor singular no contexto social. Talvez esta pudesse ser uma boa representação para a educação em direitos, visto que

Trata-se do entendimento dos **direitos humanos** que problematize a compreensão abstrata de humanidade ainda reinante em muitos discursos, políticas e práticas. Ao introduzir essa reflexão, os movimentos sociais explicitam para o Estado, sociedade, escolas de educação básica e universidade o jogo de forças e de relações de poder nos quais se apóiam, historicamente, algumas discussões hegemônicas sobre os direitos humanos. Denunciam que, por detrás de muitos desses discursos, prevalece a concepção de humanidade que nega a diversidade e reforça um determinado padrão de humano: branco, masculino, de classe média, heterossexual e ocidental.

Nessa concepção homogeneizante de **direitos humanos universais**, a diversidade é colocada como um problema e não como um dos principais eixos da experiência humana. Por isso, é preciso compreender a

**diversidade** como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças (Documento final do CONAE, 2010, p. 128).

Neste passo, é possível admitir que o problema não é propriamente a produção social das diferenças, mas o fato de que, a partir delas, consolidam-se relações de poder que classificam-nas e hierarquizam-nas, a fim de se estabelecer a submissão entre seres humanos.

Quando está em jogo o uso da força na formação dos vínculos sociais, o grupo que se apodera da condução do processo autoritário tende a rigorosamente discriminar os demais em função das diferenças apresentadas, que, então, passam efetivamente a ser encaradas como desigualdades reais e desabonadoras da dignidade humana.

Consequentemente, o direito à diversidade pressupõe que se discuta de que forma as diferenças estão sendo produzidas do ponto de vista histórico na sociedade. Se, por um lado, visa combater a desigualdade social que suprime a condição humana de muitos indivíduos; por outro, deve ressignificar as diferenças cujo desconhecimento implica a perpetuação da discriminação e das relações assimétricas de classe, de etnia, de gênero, religiosa, de idade, de orientação sexual etc.

É neste momento que o papel da educação pode ser ressaltado na discussão, vez que o trato ético e democrático da diversidade oportuniza o questionamento e a superação de práticas pedagógicas excludentes que estão postas em todas as instituições de educação, independentemente de sua natureza.

Daí se falar que

**A articulação entre justiça social, educação e trabalho** – que leve em consideração a inclusão, a diversidade, a igualdade e a equidade – precisa ser mais do que uma frase retórica. Em uma sociedade democrática, ela se cumpre por meio da vivência cotidiana da democracia, do exercício da cidadania – e representa a participação de um número cada vez maior de pessoas, de forma equânime –, da garantia dos direitos sociais (dentre eles, a educação), da justa distribuição de renda ou riqueza. Uma democracia que não nega e nem se opõe à diversidade, antes, a incorpora como constituinte das relações sociais e humanas e, ainda, se posiciona na luta pela superação do trato desigual dado à diversidade ao longo da nossa história econômica, política e cultural (Documento final do CONAE, 2010, p. 125).

Logo, se a infância interroga a educação em direitos, o caminho mais interessante parece ser desenvolver a sensibilidade em relação às

experiências de crianças que a vivenciam e que, é claro, justificam a existência desta categoria social. São justamente as experiências concretas que devem contrapor a ideia de infância predominante no discurso jurídico, no pensamento pedagógico, nas ciências em geral, nas instituições escolares e em todo o aparato educacional.

Por isso,

Se as formas dos adultos pensarem a infância tem condicionado o pensar da pedagogia e as ciências, as formas diversas de experimentar o ser adulto e o ser criança, adolescente podem também ser fonte do repensar do ideal de infância e das verdades que alimentaram a pedagogia e as ciências. Se as experiências da infância são decisivas para construir suas próprias verdades, por que não seriam decisivas na construção das verdades dos adultos, da pedagogia e das ciências sobre a infância? Na compreensão deste tempo humano fica destacado como nem sempre experiência e verdades históricas coincidem (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 126).

Em razão da premente necessidade da relativização das verdades históricas construídas acerca da educação voltada à infância, a partir da realização de uma pesquisa de campo neste trabalho, sob a forma de projeto de extensão, centrada na adolescência popular, o objetivo não foi interpretar as experiências de acordo com tais verdades históricas, nem como anomalias civilizatórias ou trajetória de pessoas “não civilizadas” ou ainda “incivilizáveis”. O objetivo não foi apresentar uma “não adolescência” da adolescência. Aliás, o que se buscou foi justamente fugir ao enquadramento diante de verdades históricas, que, por serem classificatórias, são também excludentes. O objetivo do projeto foi justamente questionar o processo que fez parte da construção dos estatutos e concepções da infância, da adolescência e do adulto civilizados.

Daí porque a educação em direitos, sem perder a noção do percurso histórico, deve se embasar na experiência direta, única e irrepetível do ser criança e do ser adulto. Assim, além dos conhecimentos históricos, deve conscientizar a respeito dos imaginários sociais formulados e traduzidos em categorias, concepções, marcos e estatutos subordinados ao poder e aos processos civilizatórios, permeados por distinções geracionais e ideias de progresso. De outro lado, essa educação deve acolher irrestritamente as experiências concretas que lhe chegam, pela vida de seus educandos e educadores e pela vida de todos os demais que confabulam o dia-a-dia da existência humana. É o reconhecimento da

diversidade na categoria geracional da infância que poderá enriquecer a educação. Assim, a educação em direitos não está apenas diante da diversidade de educandos, mas, em especial, da diversidade de infâncias. Logo, não se trata apenas de vislumbrar diferenças de ritmos nos processos de aprendizado, sob a ótica pedagógica, mas de conseguir se sensibilizar pela diferença da construção social e histórica da vida de cada educando.

Com efeito,

Dessas experiências concretas chegam à pedagogia outras verdades e saberes sobre uma infância com que as crianças e adolescentes se debatem no presente, na cidade, nas ruas, nos campos, na teia do imprevisível do presente e na falta de horizontes de futuro (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 127).

Se há diversidades na forma de viver a infância, o protótipo uniformizador desta categoria geracional carece de sustentação fática: o que existe, na verdade, são infâncias, dadas as complexas diversidades intrageracionais. Se existem infâncias é porque existem, também, sentimentos de infância, pois já em sua origem histórica não há como ignorar a presença da diversidade no cuidado destas crianças.

A partir de tal constatação, este estudo, ao longo de seu desenvolvimento, lidou com uma série de desafios. Discussões e embates ideológicos estiveram por exigir revisões e novas leituras e práticas o tempo todo. O fato de se trabalhar nas dimensões teórica e prática, ao mesmo tempo, foi, por si só, desafiador. Também o foi pelo fato de admitir, como pressuposto, a contribuição das demais áreas do saber nesta empreitada. Ainda assim, é um estudo que não contém respostas definitivas, nem ambiciona fazer prescrições genéricas. Não é uma pesquisa sobre a juventude, mas uma pesquisa que com ela dialoga. E pretende, na realidade, colocar na pauta de discussão os interesses infantojuvenis, em especial aqueles conectados ao desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes e a educação que lhes é reservada. Esta pesquisa se norteou pela provocação das convicções tradicionalmente consolidadas a respeito destes tópicos, sem prejuízo de tantos outros que digam respeito à infância. A perturbação de um arraigado modo de pensar e a apresentação de um novo conhecimento que intencione rever certas convicções foram os dois alicerces que inspiraram este trabalho, no intuito de que

mudanças de pensamento possam ocorrer e, mais do que isso, possam dirigir (e motivar) efetivamente as pessoas sensibilizadas à ação.

Outra não poderia ser a proposta deste estudo senão esta, pois, então, já nasceria incoerente desde seu princípio, vez que

Uma educação que não afetasse quem e o que você é seria ineficaz. Quanto mais profunda sua educação, mais ela o mudará. Por isso é tão importante escolher cuidadosamente o que você estuda e com quem. [...]. Aprender a pesquisar mudará seu modo de pensar. Você será diferente depois de ter pesquisado, porque será mais livre para escolher quem quer ser (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2008, p. 12).

Deste modo, as assertivas ora lançadas são provisórias. Provisórias porque reconhecem sua relatividade enquanto conhecimento produzido. Talvez este tenha sido o principal mote de todas as linhas que se seguirão: testemunhar experiências de vida num contexto específico e determinado do tempo presente, onde jovens rostos e nomes foram individualizados, como também sorrisos, angústias, desilusões e sofrimentos.

Mesmo com “Tantas escolhas, [em] tão pouco tempo” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2008, p. 45), há caminhos possíveis para se divergir da negação a respeito da diversidade subjetiva de crianças que a sociedade e a escola costumam perpetuar. Situações extremas e limítrofes de desconsideração da humanidade de crianças servem de alerta para a perversidade da naturalização da infância e do escamoteamento dos mecanismos sociais para a sua destruição. Ainda, para falar do contexto escolar, muito se perde ao se calarem discussões acerca da construção ética da infância e da importância de sua formação em valores.

No espaço escolar, é surpreendente notar a ausência de discussões em torno da ética e dos comportamentos que enseja. Em geral, os professores, quando muito, trabalham apenas os conhecimentos próprios de suas matérias, pressupondo que seus alunos já possuem uma formação em valores capaz de lhes assinalar um comportamento ético a ser tomado a partir dos conhecimentos produzidos e assimilados. Ocorre que, ao contrário do que pensam, precisam (e devem) se preocupar essencialmente com as discussões éticas, porque de nada adianta acumular conhecimento, mas não se saber o que fazer com ele. Por isso, questões relacionadas à moral e à vida em grupo devem ser abarcadas na vivência

escolar, com o efetivo envolvimento dos alunos neste processo. Um melhor entendimento de si mesmo e da vida em grupo é fundamental para se compreender o respeito mútuo e a autonomia dos sujeitos, sem que seja necessário, para tanto, recorrer-se à imposição de “disciplina” em sala de aula pelo medo de sanções como habitualmente acontece.

É tempo da sociedade admitir que não está à altura de suas crianças. Crianças não merecem apenas uma declaração de que são sujeitos de direitos. Merecem, ao contrário, que a sociedade assim os reconheça no dia-a-dia. Este é o primeiro passo para que tenham o “direito de ser” o que efetivamente já são em suas próprias realidades<sup>74</sup>: crianças.

#### 4.2 “Teoria do fazer” em Paulo Freire

“A reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (Paulo Freire)

Para interpretar as informações e os dados pertinentes a este estudo, não só a metodologia eleita amparou-se na obra do educador Paulo Freire (1921-1997), como também o modelo explicativo adotado centrou-se nas suas construções teóricas a respeito da educação, que são usualmente enunciadas como a “Pedagogia de Paulo Freire”, na qualidade de teoria de base. Na realidade, não se

---

<sup>74</sup> Sobre o comprometimento dos operadores do direito com a efetivação dos direitos infantojuvenis, pode-se dizer que, em primeiro lugar, não recebem uma formação específica sobre as políticas públicas voltadas a crianças, adolescentes e suas famílias. Em muitos cursos superiores, a disciplina de Direito da Criança e do Adolescente sequer é obrigatória no currículo – quando muito, aparece como matéria optativa. Em segundo lugar, não há tradição alguma de os cursos jurídicos apresentarem uma dimensão interdisciplinar do estudo do Direito da Criança e do Adolescente, o que implica a dificuldade do operador do Direito assumir a parte da suas responsabilidade por crianças e adolescentes. Apesar disso, sabe-se da importância que a Universidade teria para as mudanças estratégicas das propostas educacionais vigentes, pois “Na medida em que forma educadores, o ambiente acadêmico, através da pesquisa, proporciona soluções para a melhor forma de atingir efetivos resultados que permitam o desenvolvimento de uma escola criadora e transmissora de cultura. Sendo o espaço de debate por excelência, o questionamento das ‘verdades’ que se apresentam em tom peremptório, baseadas, muitas vezes num saber parcial, permite um mergulho na incerteza, o confronto com novas possibilidades e alternativas” (PEREIRA, 2008, p. 493). Assim, persiste o desafio para que os estudantes e profissionais do Direito, além de conhecerem a lei “para si próprios” em seu futuro profissional, atuem na comunidade, mediante a promoção de ações que discutam o sentido das normas na prática social, junto dos sujeitos de direitos concretos e reais.

pode propriamente atribuir uma “teoria” a Paulo Freire, mas uma “práxis”, que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2006, p. 42), ou seja, a mais genuína “teoria do fazer”.

Ao se contrapor à abordagem clássica do processo de aprendizagem, Paulo Freire discorre que a educação apenas será prática de libertação quando comprometida com a conscientização crítica e a politização dos seres humanos. Por tal razão é que não se pode atribuir a Paulo Freire uma “teoria”, mas uma “práxis”, isto é, uma “teoria do fazer”, já que a reflexão sobre o mundo, se verdadeiramente reflexão, leva à prática para transformá-lo.

Na realidade, a abordagem sociocultural freiriana representa uma visão crítica da própria situação gnoseológica: sujeito cognoscente e objeto cognoscível estão em constante interação no cenário da educação. Dessa forma, no âmbito da educação formal, a intervenção pedagógica do professor deve estimular os educandos para que, por si mesmos, assimilem o objeto cognoscível em suas estruturas internas, desconstruam-se enquanto sujeitos, transformem-se e, então, reconstruam habilidades através da interação com o meio e com os demais sujeitos. Essa postura interacionista entre sujeito e o objeto qualifica a educação como um processo permanente de construção-desconstrução-reconstrução do ser humano, condicionado pela contextualização social. Nas palavras de Freire,

[...] educador e educandos [...], co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (FREIRE, 2006, p. 64).

Educador e educandos devem partilhar a realidade mediante a ação e a reflexão comum para recriarem-na permanentemente. Assim, quando há a inserção lúcida na realidade histórica, os sujeitos são levados à crítica desta situação, o que lhes deve motivar a agir nela se efetivamente comprometidos com seus semelhantes – este é o verdadeiro sentido do engajamento pela libertação.

A educação como “prática de liberdade” contrapõe-se à Pedagogia das classes dominantes, que é a Pedagogia prevalecente numa sociedade cuja dinâmica estrutural se concentra na dominação de consciências, por meio da aplicação de mecanismos de opressão, como a conquista, a manipulação e a divisão

da massa popular, além da invasão cultural. Nessa sociedade, governada por interesses de grupos dominantes, a educação para a libertação deve se assumir como “Pedagogia do oprimido”, em que o oprimido tenha condições de se descobrir sujeito de sua própria história.

#### A Pedagogia do oprimido é

[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele [*o oprimido*] e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante da recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 2006, p. 34).

Freire aponta a prescrição como estratégia da educação opressora, pois “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 2006, p. 36/37), de forma a prejudicar o desenvolvimento humano equilibrado. A “palavra”, ao contrário, é o verdadeiro direito dos homens, é o seu “direito de ser”, visto que “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 2006, p. 91). Qualquer conduta humana que proíba outros homens de serem sujeitos da busca pela sua liberdade e pela sua autonomia instaura uma situação violenta: “Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros” (FREIRE, 2006, p. 87).

A Pedagogia de Paulo Freire parte, então, do método da alfabetização para a consecução da prática de liberdade, pois alfabetizar é conscientizar, politizar. O método de conscientização de Freire não pretende ser método de ensino, mas de aprendizagem, ou melhor ainda, é um método de valorização da cultura popular. Por este método, não se ensina a repetição de palavras, nem se faz pensá-las num discurso abstrato: na verdade, situa-se o alfabetizando em condições de ressignificar criticamente as palavras de sua realidade no intuito de fazê-lo dizer sua própria palavra e criar sua própria cultura em si mesmo, de modo que assim se pode conscientizar de sua condição humana. A consciência é essa capacidade de se distanciar de si mesmo para se enxergar melhor e para se fazer presente no mundo. Apenas ao conscientizar acerca das



contradições do mundo humano, a educação pode se constituir num verdadeiro instrumento de emancipação.

O modelo teórico de Paulo Freire, em síntese, prestigia a comunicação como o sentido da vida humana. O diálogo autêntico entre o homem e o mundo e entre ele e os outros homens confere humanidade à sua existência, historiciza o seu ser e faz o seu autoconhecimento se desenhar a partir do conhecimento do outro. Com efeito, para o modelo freiriano, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2006, p. 79).

Portanto, outra não poderia ser a teoria de base desta pesquisa senão esta, uma vez que a práxis de Freire, além de se basear no discurso teórico da “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2008c, p. 15), incita a sua prática e a reflexão correlata a todo instante. Por isso, sendo o diálogo uma condição existencial, o desenvolvimento de crianças sob o ponto de vista biopsicossocial, por meio da educação, requer interatividade dinâmica com os seus pares e com o mundo, de modo que possam efetivamente vincular-se ao “aprendizado da pronúncia do mundo” (FREIRE, 2006, p. 205).

Se o ser humano constrói ideias por meio da assimilação, em suas estruturas internas, daquilo que lhe é perceptível do mundo em que vive, é a partir das interações sociais que ele desvenda o que lhe parece a realidade. Na verdade, esse ato de conhecimento está intimamente relacionado à sua própria individualidade, uma vez que se traduz na percepção por si construída após o contato com tudo o que lhe é externo. Esse contato ocorre pelo convívio em grupo com outros indivíduos, mediatizados pelo mundo (cfe. FREIRE, 2006, p. 89). A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo de conhecimento – dele mesmo em seus semelhantes – gerido a partir do diálogo.

Ao se pressupor que as crianças vivenciam apenas o começo da longa jornada que é ser humano, são elas que inauguram o processo permanente de desenvolvimento. Assim, começarão a vivenciar as transformações incessantes que as acompanharão por toda a vida. Isso acontece pelo fato de a noção de tempo pertencer aos homens, logo, em relação a eles é que o desenvolvimento implicará sempre transformação, haja vista que,

[...] entre os seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como “seres para si”, autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele (FREIRE, 2006, p. 184).

Esse desenvolvimento, que é transformação necessariamente, requer que o indivíduo se mova indefinidamente na busca do que é para si. Ser para si, no entanto, só é possível quando se é para o outro, pois é o caráter relacional, num dado espaço em função do tempo, que inscreve a historicidade de cada um com notas de desenvolvimento e assim “todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições” (FREIRE, 2006, p. 155).

Ser para si é ser o outro. Ser para si é ser o todo. Ser para si é entender que nunca se é em definitivo, nem se é sozinho. Pode-se dizer, por extensão, que esta é a essência do paradigma holístico, pois se trata exatamente de observar a interação de todos os elementos que compõem o universo a fim de entender o que se é. Assim, ser o todo não se reduz pura e simplesmente a ser a soma de suas partes integrantes. Pelo contrário, é a interação das partes que desenha o universo e, por conseguinte, o ser para si. Por isso, a um só tempo, o ser para si é o outro e é o todo, numa grande sincronia de seres que são parte e todo.

E porque só pode ser aquele que se relaciona, o diálogo é a base desta compreensão, pois viabiliza a interação humana no mundo e imprime um caráter relacional nessa descoberta da realidade.

Ao surgir como método de alfabetização, o método freiriano assume que a palavra é mais do que instrumento: é a origem da comunicação, pois amplia a consciência para o diálogo, a partir do qual se elabora o mundo, em co-laboração com todos. O diálogo existencial – que é a palavra viva – é o lugar do encontro das consciências, do reconhecimento do outro, e, mais que isso, oportuniza o reencontro e o reconhecimento de si mesmo (no outro).

Para que o homem se desenvolva, por conseguinte, é indispensável que recorra à palavra. Mas não a qualquer palavra. Ele precisa da “sua” palavra para se transformar. Ele precisa aprender a palavra autêntica, que nada mais é do que a práxis: “reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo”.

Se a palavra for inautêntica ou se for priorizada a ação em detrimento da reflexão pertinente, não é possível se falar em práxis, nem em modo

autêntico de pensar. No primeiro caso, porque a palavra será mero verbalismo em que estará ausente o compromisso da ação. No segundo, a ação pela ação será apenas um ativismo despropositado.

Em outros termos,

A palavra inautêntica [...] com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2006, p. 90).

Se dizer a palavra verdadeira importa transformar o mundo, não há palavra verdadeira que não seja práxis, isto é, que não seja a conjugação da reflexão crítica com a ação consciente. E dizer a palavra verdadeira não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos: só é possível dizê-la com os outros (nem sozinho, nem para os outros). Daí o diálogo ser uma exigência existencial e a medida da educação como prática de liberdade.

Aprender a dizer a sua própria palavra, por extensão, representa o desenvolvimento humano no sentido do equilíbrio. Mas, para que o desenvolvimento reflita a prática da liberdade, aquele pequeno ser humano precisa ter a sua fala preservada, isto é, não pode ter sua expressividade minimizada ou tolhida. Assim, se o desenvolvimento se inicia na infância, é desde esta primeira fase da vida que se aprende a falar a sua palavra verdadeira, já que dizê-la não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos. Logo, ser criança em nenhuma medida prejudica ou inibe o aprendizado da sua palavra para ser no mundo, com os outros homens. Pelo contrário, ao dizer sua própria palavra, exercita-se seu direito de ser. Daí que privar a criança de sua palavra é o mesmo que lhe negar sua condição humana, porque o diálogo deve estar presente em todas as fases da vida em virtude de ser uma exigência existencial, sem o que, logicamente, retira-se o direito de alguém ser no mundo.

Neste particular se localiza a função pedagógica da convivência

humana. Aprender a sua palavra significa aprender a ser e a compartilhar esse aprendizado com os outros. O diálogo, assim, só humaniza o mundo se entendido como uma real prática de liberdade, que conscientiza e politiza seus interlocutores.

Neste sentido, apenas quando delineada como processo de busca, a educação poderá se comprometer com o desenvolvimento do ser. A educação como práxis implica deixar de se falar em pessoas abstratas para se lidar com homens concretos, em contextos específicos<sup>75</sup>: apenas na convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles, é possível compreender as formas de ser criança, as quais revelam o quanto a infância tem em si implicada a dominação adulta.

Esta concepção problematizadora e libertadora da educação revela o sentido da vida humana na comunicação, pois, como já colocado, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2006, p. 79).

Logo, ao começar o seu desenvolvimento, toda criança deve poder conhecer o mundo e os outros para reconhecer a si mesma. Esse é o seu mais puro direito de ser, a ser dito e vivido a cada dia, na companhia de outras pessoas. Por isso se diz que a formação da criança deve contemplar o reconhecimento da variedade de modos em se ser humano. Esse conhecimento, “quando não imposto, é fecundo campo para novas idéias provocadoras de mudanças. A variedade alimenta o olhar, o pensar e o sentir. É o que possibilita o fazer criador” (SERRA *in* CURY, 2008, p. 221).

Em vista desta constatação, em virtude de a educação ser um processo de busca, precisa assentar-se sob a necessidade da comunicação. E, como toda comunicação autêntica se estrutura em diálogo, pode-se dizer que a educação emancipatória é, em última análise, a arte da discussão.

Em sentido contrário ao desta educação, Paulo Freire critica a sua concepção bancária por meio da qual educar se torna um ato de “depositar”: o educador é o depositante; e os educandos, os depositários.

Assim,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se

---

<sup>75</sup> Aliás, “Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’, se esquece da situação concreta, existencial, presente dos homens mesmos” (FREIRE, 2006, p. 97).

julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2006, p. 67).

Em termos práticos, na educação bancária,

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2006, p. 68).

Nesta concepção da educação como prática de dominar, os educandos pouco ou nada desenvolvem a consciência crítica que lhes possibilitaria a inserção no mundo, a partir do pensar autêntico, com uma atitude transformadora: na qualidade de sujeitos.

Em sentido contrário, Freire acredita que o educador deve buscar se humanizar junto dos educandos, com o recurso essencialmente ao diálogo. Na realidade, como a educação reflete a estruturação de poder na sociedade, admite que o educador humanista e dialógico terá certamente dificuldade para atuar de forma coerente em meio a um contexto negador de diálogo. Entretanto, aponta que sempre há algo a ser feito: ao menos, “dialogar sobre a negação do próprio diálogo” (FREIRE, 2006, p. 71), pois a premissa de que se deve partir é que a vida humana somente tem sentido na comunicação.

Se o professor tem o dever de respeitar a dignidade, a autonomia e a identidade do educando, também possui o dever de que a sua prática educativa demonstre isto e seja, permanentemente, objeto de reflexão crítica para seu constante aprimoramento, com a inafastável contribuição dos educandos nesta

avaliação.

Como professor, é imprescindível que se aprenda a viver concretamente com os educandos, cuja melhor representação é a nuance prática do discurso, ou seja, “É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que 'falo' desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido” (FREIRE, 2008c, p. 95).

Ainda, dentre os saberes fundamentais à prática educativo-progressista, que veio a ser denominada de “Pedagogia da autonomia” na obra de Paulo Freire, elenca-se que (1) o ensinar exige rigorosidade metódica na aproximação dos objetos cognoscíveis, o que deve vir acompanhado da correlata leitura de mundo que o conteúdo em questão enseja, além do compromisso de que as certezas que se possuem não são “certas” assim e, por isso, devem ser postas à prova na presença dos educandos; (2) o ensinar exige pesquisa; (3) o ensinar exige respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária dos educandos, de modo a relacioná-los com os saberes curriculares fundamentais; (4) o ensinar exige criticidade; (5) o ensinar exige estética e ética, pois, para se respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos apenas pode se dar ao lado da formação moral do educando; (6) o ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, porque “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 2008c, p. 103); (7) o ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; (8) o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, de forma que o discurso teórico possa se tornar concreto; (9) o ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural de educador e educandos, composta tanto pela dimensão individual quanto pela coletiva e de classe; (10) o ensinar exige a consciência de inacabamento próprio da experiência vital, vez que torna os homens seres responsáveis, cuja presença no mundo reveste-se de eticidade; (11) o ensinar exige o reconhecimento de se saber condicionado, mas, também, a consciência de ser possível ir além dele; (12) o ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade do educando, na categoria de imperativo ético; (13) o ensinar exige bom senso, de forma que se faça, a todo instante, o emprego da sensibilidade nas relações construídas e uma avaliação das práticas realizadas; (14)

o ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; (15) o ensinar exige apreensão da realidade; (16) o ensinar exige alegria e esperança; (17) o ensinar exige a convicção de que a mudança, embora complexa, é possível, porque “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2008c, p. 76); (18) o ensinar exige curiosidade, cujo papel deve principiar pelo respeito à leitura de mundo do educando em direção à produção do conhecimento; (19) o ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, pois “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2008c, p. 92); (20) o ensinar exige comprometimento, na condição de presença política na sala de aula, porque “Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebiam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho” (FREIRE, 2008c, p. 97); (21) o ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; (22) o ensinar exige liberdade e autoridade, dentro de suas limitações próprias para que não venham se transfigurar em licenciosidade e autoritarismo, respectivamente; (23) o ensinar exige a tomada consciente de decisões; (24) o ensinar exige saber escutar, que implica o aprender a falar com o educando, estar aberto à sua fala, ao seu gesto e às suas diferenças, apoiando-o para vencer “[...] suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica” (FREIRE, 2008c, p. 119); (25) o ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; (26) o ensinar exige disponibilidade para o diálogo, já que “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, 2008c, p. 136); e, (27) o ensinar exige querer bem aos educandos, vez que cognoscibilidade e afetividade devem ser inseparáveis e, em suma, refletirem a disponibilidade à alegria de viver.

A educação problematizadora e libertadora, de caráter autenticamente reflexivo, visa justamente a comunicação entre os sujeitos, isto é, a

dialogicidade real da relação educador-educandos. Esta educação implica um incessante desvelamento da realidade, num processo de emersão das consciências que oportuniza sua inserção crítica no mundo – denomine-se este pensar crítico de “consciência revolucionária” ou de “consciência de classe”, é fundamental à revolução cultural em direção à libertação.

A educação problematizadora, ao partir da historicidade dos homens, reconhece-os como seres inacabados e inconclusos. O fato de os homens terem a consciência desta inconclusão funda a origem da educação como manifestação exclusivamente humana: “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis” (FREIRE, 2006, p. 84).

Isso não significa dizer que qualquer interação com os outros e com o mundo seja educação. Só o será quando o diálogo possibilitar que cada sujeito se manifeste de seu modo peculiar. Neste passo, não se pode institucionalizar a educação, nem transformá-la na condição da supremacia de uns sobre outros.

Por isso, o valor de educar(-se) merece análise acurada, em especial, nas instituições escolares. Não raro, a própria escola arroga-se a missão de educar com exclusividade, pelo que se autodeclara como proprietária dos mais variados saberes. Ainda, é comum que a sociedade atribua privativamente à escola a “tarefa” de educar, como se houvesse hora e lugar específicos para acontecer ou sujeitos determinados que a detivessem como atributo personalíssimo.

Numa ou noutra visão, o que se tem não é educação, mas domesticação, opressão, dominação ou qualquer outra coisa que signifique essencialmente doutrinação. Por outro lado, a educação problematizadora não requer espaço e tempo determinados para existir, tampouco pode se dar fora de uma estrutura que não seja relacional.

O educador, numa perspectiva crítica, deve se assumir como sujeito também da produção de saber, vez que ensinar não é transferir conhecimento, mas oportunizar sua construção pelo próprio educando. Sob esta ótica, “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende



ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2008c, p. 23).

Desta forma, este trabalho, porque regido pela teoria do fazer nos moldes do método de Paulo Freire, reivindicou desenvolver uma nuance prática em relação à discussão teórica apresentada. Assim, é o momento de se adentrar especificamente em sua dimensão prática: o Projeto Crescer Direito, na condição de práxis deste estudo, que, conforme se explicará na sequência, fundou a Pedagogia do (RE)conhecimento.

### **4.3 Projeto Crescer Direito**

#### **4.3.1 Sobre a adolescência**

“Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de ‘formar-se’” (Paulo Freire)

Preliminarmente, é preciso que algumas considerações específicas sobre a adolescência sejam feitas, já que a pesquisa de campo deste estudo desenvolveu-se com adolescentes.

Sobre os adolescentes sujeitos deste estudo, que serão especificamente identificados adiante, percebe-se que muitos deles convivem, ao mesmo tempo, com situações típicas da juventude e da vida adulta, ainda mais pelo fato de o contexto socioeconômico geral ser de famílias não favorecidas. Por isso, fala-se em adolescência popular, justamente por serem provenientes dos extratos mais humildes da população. O limiar etário entre adolescência e a vida adulta, portanto, a depender da história de vida pessoal de cada um, pode ser alargado para uns e encurtado para outros. No caso sob análise, as diferenças entre infância, adolescência e fase adulta encontram-se diluídas, encurtadas, face às formas precarizadas de seu viver. Veja-se que

A passagem das formas precaríssimas de viver a infância não são superadas ao passar à adolescência ou à juventude. Há constantes e persistentes formas indignas do viver que vão se acumulando, conformando uma experiência única de sua condição social, racial, étnica, das periferias ou dos campos (ARROYO, 2009b, p. 02).

Considerando isto, a questão da definição dos limites de idade não foi um impeditivo para a análise da adolescência nesta pesquisa, excluindo-se uns ou outros que já tivessem completado 18 anos de idade. A ênfase deste estudo se deu a partir de seus sujeitos – adolescentes –, e não da idade absoluta destes sujeitos, já que, nos setores populares, a noção de delimitação de fases da vida é atenuada. Por isso, todos os alunos de ensino médio que integraram esta pesquisa, independentemente da idade, são referidos como adolescentes.

A adolescência popular, ainda que seja, essencialmente, o período da adolescência, possui marcas peculiares que a diferenciam e a distanciam de outras juventudes e, sobretudo, daquela que vem delineada pelos documentos jurídicos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, afinal de contas, numa sociedade em que os membros se distanciam no trabalho, na renda e nas formas básicas de subsistência, os jovens também tenderão a se distanciar de acordo com estas variáveis.

De fato, o modo de sobrevivência do ser humano é o grande fator da exclusão social que permeia a sociedade pós-industrial. Logicamente, isto influencia os tratos da infância-adolescência. Ao mesmo tempo em que alguns podem viver sua juventude, porque amparados pela família, continuam a estudar e podem ingressar mais tranquilamente e mais tardiamente no mercado de trabalho, outros tantos jovens sobrevivem precariamente, sem acesso ou com acesso limitado aos estudos e incorporados desde muito cedo ao mundo do trabalho, em especial, em subempregos, empregos informais e empregos formais cuja exigência de qualificação é mínima ou mesmo nenhuma. Esta última realidade é o retrato típico da adolescência popular e é claro que as condições de viver desta juventude não são as mesmas que as da primeira. Essas juventudes, cada vez mais, diferenciam-se e distanciam-se em suas formas de viver e, por isso mesmo, as políticas públicas não as tratam da mesma maneira. É interessante notar que grande parte das políticas públicas destina-se justamente para a adolescência popular, e não para aquela outra juventude. É a adolescência popular que se atormenta com a inserção no mundo do trabalho como forma de superação de situações de exclusão social. E que políticas públicas são estas? Quais seus referenciais? Em que contexto político são forjadas e por quem?

Todas estas questões vêm respondidas nas políticas públicas, sejam implícita ou explicitamente. A realidade é que são destinadas a esta adolescência que, neste estudo, convencionou-se chamar de popular, mas que, em geral, é assimilada a uma juventude de “segunda categoria”, que vive angustiada com as suas possibilidades de se inserir na vida social.

Aliás,

Para os coletivos populares atolados na pobreza extrema massificada que avança e se acelera com o desemprego dos adultos, o trabalhar, o sobreviver, lutar pela vida, pela materialidade mais elementar do viver, é uma condição que dilui as fronteiras entre as gerações, entre os tempos do não-ser, da preparação para o ser gente, adulto (ARROYO, 2009b, p. 05).

Ainda, os traços que, em geral, são atribuídos à adolescência idealizada, por serem tão carregados em si mesmos, também excluem grande parte dos jovens que ali não se encaixam. Qual é o espaço destinado a estes adolescentes que não têm corpo, força e mesmo o padrão de beleza que se definiram como “juvenis”? Em geral, os jovens aqui segregados, mais uma vez, são aqueles que compõem a adolescência popular.

Outro ponto a se destacar é o fato de comumente se retratar a adolescência como fase da vida em que afloram o consumismo, o hedonismo, o individualismo, a rebeldia, a violência e a agressividade. Estes matizes negativos vão dar contorno ao imaginário juvenil na sociedade, fato que desemboca também na formulação das políticas públicas, condicionando-as. Logo, não é de se estranhar que apareçam tantas políticas – e tantas pesquisas – orientadas para a “correção” destes traços, surgindo, então, políticas e intervenções moralizantes. Porém, não é a toda juventude que tais políticas serão dirigidas. Elas serão destinadas sobretudo à juventude popular, pois o imaginário social propaga que é dela que se deve ter medo por ser perigosa, em que pese o fato destas características serem projetadas para toda a adolescência.

Estes jovens populares, carregando fardos sociais enormes, estão preocupados primordialmente com a vida, com a sua sobrevivência na vida. A sua luta é pela inserção na sociedade, em especial, no mundo do trabalho, pois não têm, via de regra, condições materiais dignas para existir como seres humanos. Como falar, então, de direito à vida? As políticas públicas e seus programas muito

difficilmente dão conta deste viver no limite da adolescência popular, já que é a própria sociedade quem lhes nega a vida digna. Daí porque o compromisso social com a sobrevivência destes jovens precisa ser uma prioridade absoluta e imediata, para que, num momento seguinte, entre em pauta a discussão dos direitos da juventude.

A juventude popular precisa, certamente, ser ouvida. Entretanto, primeiro, a sociedade deve se preocupar em compreender os aspectos sociais, econômicos e culturais que fazem parte da dinâmica da vida de seus jovens, garantindo-lhes a sobrevivência. Depois, será a hora de se viabilizarem oportunidades e de se estimular nos jovens o exercício de seu direito à participação na vida social, porque lhes é essencial conhecer e intervir nos processos decisórios cujos resultados lhes afetarão no presente como também ao longo da vida.

Na realidade,

Os saberes e vivência das outras infâncias [*que não a idealizada*] não tem sido objeto de estudo como saberes, mas como desvios do padrão universal. Não tem alimentado a pesquisa, a reflexão, nem alimentado o pensamento pedagógico. [...]. A pretensão de universalidade teria empobrecido o pensamento pedagógico por ter ignorado a alteridade, por negar a legitimidade da pluralidade de processos civilizatórios, de estratégias e pedagogias emancipatórias, por ter silenciado outros modos de ser criança, de viver e conformar-se como um outro, outros sentimentos e imaginários de infância, por ter bloqueado o pensamento pedagógico em vez de se abrir a essa alteridade enriquecedora (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 139).

O imaginário social, não raro de maneira obsessiva, tem sido marcado pela negação de um contexto de diversidade em relação à juventude. Esta indevida homogeneização tem motivado não só conflitos sociais, mas a verdadeira configuração de uma “geopolítica do medo”. É claro que, neste passo, as políticas públicas também incorporam estas características e contribuem para o seu reforço e a sua disseminação.

É possível vislumbrar, genericamente, situações específicas que afetam a juventude nos dias de hoje, quais sejam: a assimilação, a estigmatização animalésca, a vitimização e, ainda, o presentismo-individualista.

A assimilação fica expressa na tendência homogeneizante ao se lidar com a juventude. Como já dito, a adolescência comporta uma miríade de sujeitos, com condições políticas, econômicas, sociais e culturais muito peculiares,

de modo que é violador todo o discurso que nega a diversidade.

Nestes moldes, as pesquisas em perspectiva com os adolescentes, delimitadas em tempo certo, assumem relevo na superação desta noção universal da adolescência, vez que

[...] indica-nos, não apenas a importância do acontecimento nos processos históricos, mas a necessidade de desenvolvimento dos estudos que relacionem o tempo da longa duração com investigações voltadas para contextos específicos, no que se define pela curta duração, de forma a superar uma visão homogeneizante da história da infância. Esta não pode ser compreendida pela continuidade, mas também pelas rupturas e “retrocessos” apenas apreensíveis em estudos focados no tempo curto. [...]. É importante que a discussão não se encerre na afirmação/negação da longa duração como associada à história da infância, mas no desenvolvimento de pesquisas que indiquem, no acúmulo de dados empíricos, as diferentes histórias de infâncias e crianças (GOUVEA *in* SARMENTO, 2008, p.104).

Além disso, outra situação específica à juventude é a estigmatização animalésca, caracterizada por todo o retrato que se faz dos jovens como rebeldes, violentos, incoerentes, perigosos e tantos outros adjetivos que os aprisionam num conceito de agressividade e de ameaça social. A estigmatização com imagens animalésicas serve para expressar que os jovens são uma “ameaça social” e que a eles, por conseguinte, justifica-se a destinação de políticas públicas especialmente no campo da segurança. Por isso, é justamente difundida a ideia, ainda que de forma velada ou subliminar, de que os jovens representam violência, rebeldia e, sobretudo, uma ameaça à construção pacífica dos Estados.

Outro dos fenômenos recorrentes é a vitimização, que importa em discriminar adolescentes por sua fragilidade, isto é, como seres incapazes de se colocar como sujeitos de suas vidas, o que os faria depender, necessariamente, dos adultos para existirem no mundo. Daí, o reforço da ideia de necessidade de auxílio/ajuda para os menores de idade a justificar práticas clientelistas e paternalistas.

Também, outra situação peculiar à juventude é a sua leitura a partir do presentismo-individualista, isto é, ao se falar nos interesses infantojuvenis, nota-se uma preocupação exacerbada com o presente, com o imediato, sem se considerar a cronologia de sua constituição como sujeitos ao longo dos tempos, o que os alija, de certa forma, da conscientização a respeito de sua projeção em períodos históricos de passado e de futuro, com a desconsideração da historicização

das experiências de vida.

Em todas estas situações, quando se dissemina o discurso de que o que precisa ser feito é “ajudar” os jovens, colocados como excluídos e vítimas dos processos sociais, frustra-se a oportunidade de a sociedade buscar entendê-los em sua dinâmica própria, concedendo-lhes o devido espaço para “ser”. Assim, se os jovens “não conseguem” – e a eles também é passada a mensagem de que “nem mesmo poderiam” – se sentir parte da humanidade como, de fato, são, trilha-se um caminho violador, em que adolescentes devem ser ora reprimidos, ora protegidos. Cria-se, por extensão, a “geopolítica do medo” para a juventude, a fundamentar políticas públicas que não contemplam as hipóteses de prevenção dos conflitos, mas apenas as de repressão, em especial, contra a adolescência popular.

Como pensar a juventude significa pensar a própria sociedade, os interesses infantojuvenis merecem uma releitura que não apenas desmistifique as idealizações sociais, mas que, sobretudo, esteja à altura do que representam: crianças e adolescentes, com suas identidades em formação, num contexto de diversidade social.

A par desses fenômenos que atingem a juventude como um todo – e não apenas a popular, ainda que sobre ela recaiam os maiores e piores efeitos –, é preciso delinear que características, em geral, podem ser atribuídas ao estatuto adolescente, sem se recair em ideários universalizantes.

É costume definir que

A adolescência se apresenta como fase peculiar no desenvolvimento do ser humano, marcado por modificações físicas profundas correlatas às mudanças psicológicas, caracterizadas, sobretudo, pela instabilidade emocional. O tema central da adolescência é a descoberta de si mesmo. Nesta fase, registra-se geralmente um período de intranquilidade que é difícil avaliar: na maioria dos casos, trata-se de um sintoma normal de um processo de maturação, levando a um autoconhecimento mais profundo. O indivíduo começa a conhecer a si próprio (PEREIRA, 2008, p. 120).

Algumas circunstâncias são típicas à fase da adolescência, quais sejam: a) a busca pela identidade; b) a tendência de conviver em grupo com base no sentimento de segurança; c) a desorientação temporal, no sentido de ter dificuldade em lidar com novos compromissos de execução a longo prazo; d) a intensificação da descoberta sexual; e) o afastamento progressivo dos pais, no sentido de criação da própria identidade; f) as alterações constantes de humor, com muita intensidade

emocional em cada episódio da vida.

É comum que muitas características próprias da adolescência sejam associadas erroneamente a alguma forma de patologia, quando na realidade apenas revelam a busca pela própria identidade. É preciso, portanto, considerar que

Como não tem espaço social ainda definido, o adolescente também sofre a perda do corpo infantil, da imagem idealizada de seus pais, sente-se inseguro e ameaçado pelas pressões sociais, podendo aparecer angústias, conflitos afetivos, atitudes agressivas, de oposição; tais comportamentos são, muitas vezes, interpretados como patológicos, quando significam apenas uma grande necessidade de afirmação pessoal (NOVAES *in* PEREIRA, 2000, p. 529).

Na adolescência, o raciocínio hipotético, sobre problemas abstratos ou não, e a capacidade de pensar sobre a realidade são características básicas no que diz respeito a maior complexidade do pensamento desenvolvida. Neste sentido,

Há a busca sistemática de soluções para problemas. O adolescente tenta considerar todos os meios possíveis para resolvê-los, verificando a lógica e a eficácia de cada um. [...]. Há uma busca constante do que é verdadeiro em si mesmo e no outro, tanto nas ações como nos pensamentos. [...]. A avaliação de si mesmo e dos outros é constante, promovendo a existência de conflitos internos e nas relações estabelecidas. [...]. A experiência de amadurecimento vivenciada pelo adolescente desenvolve-se no nível abstrato, com repercussões no concreto. A busca de uma independência implica o luto do corpo e vida infantis e a assimilação dos padrões e normas adultos. A adolescência implica o momento de transição de um estado a outro, por isso o questionamento maciço é a marca registrada deste período. O conflito surge das necessidades internas dos adolescentes *versus* as exigências do mundo adulto. A crise na adolescência é o reflexo deste conflito nas relações do adolescente com o mundo adulto que o cerca, principalmente os pais (PAULA *in* CURY, 2008, p. 266).

A qualidade de vida do adolescente é bastante afetada pela forma ambígua com que é tratado pelos adultos, ora na condição de dependência, ora na de independência. Essas atitudes contraditórias, em face do adolescente que passa por um período biológico e emocional instável, acarretam-lhe angústia e insegurança, além de estimularem a ocorrência de conflitos relacionais.

Em vista disso, é preciso que o adulto encare o adolescente como um parceiro na convivência cotidiana, apto a agir de acordo com a idade que possui e, neste sentido, a exercer sua autonomia. Dessa forma, os papéis sociais de adulto e de adolescente podem ser reinterpretados, bem como os padrões dominantes de comportamento vigentes na sociedade e que teimam em desconsiderar a viabilidade do diálogo entre tais sujeitos, em condição de igualdade. É sempre bom lembrar que

a adolescência “[...] na sua aparente fragilidade, pode revelar ao adulto verdades que ele já não consegue mais ouvir ou enxergar” (NOVAES *in* PEREIRA, 2000, p. 533).

Neste contexto, também despontam: a manifestação e a compreensão da sexualidade com mais vigor, com a percepção da necessidade de envolvimento em relações afetivas; além da busca pela aceitação social em grupos com os quais se identifique, para fins de afirmação individual e reconhecimento de sua personalidade pelos outros.

Os adolescentes, via de regra, vêm no grupo uma estrutura funcional que proporciona a adaptação social e a afirmação das diferenças individuais. Nestes termos,

As atitudes grupais variam muito, desde aquelas de aceitação, de rejeição, de submissão, de domínio ou de fuga. Situações de competição e de rivalidade causam tensões e conflitos, mas podem constituir-se em situações de aprendizagem social (NOVAES *in* PEREIRA, 2000, p. 529/530).

A vivência em grupo(s) oportuniza que o adolescente, assim, afirme sua própria identidade ao questionar os padrões sociais existentes.

Os adolescentes forjam, com suas atitudes e pensamentos, uma cultura que lhes é própria, pois é na interação com os pares e com os adultos, que os adolescentes exprimem a sua própria cultura societal – a juvenil –, com formas específicas de compreensão e simbolização do mundo. Na condição de atores sociais e sujeitos históricos, as experiências coletivas dos adolescentes constroem suas identidades individual e social.

Na medida em que se aproxima o término da adolescência, cinco fatos tornam-se perceptíveis: (a) os planos profissional e familiar mais definidos; (b) a formação da identidade a partir de características pessoais e padrões sócio-culturais; (c) a definição de sua sexualidade e seu estilo de relações afetivas; (d) a busca pelo espaço pessoal, social e profissional; e, (e) a predisposição para o exercício da cidadania e a participação associativa (cfe. NOVAES *in* PEREIRA, 2000, p. 532).

A família, também, é muito importante na fase da adolescência. Em cada uma delas, convencionam-se certas normas de vida e, em geral, são elas que



regem todos os membros do núcleo. Por isso, o estabelecimento destas regras demanda muita responsabilidade por parte dos adultos e, em especial, compreensão entre todos os familiares, cada qual, no seu trajeto pessoal de vida. Logicamente, o modo como se estrutura o núcleo familiar também afetará o desenvolvimento do adolescente.

No contexto dos lares, Paulo Freire afirma que

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e os mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva (FREIRE, 2006, p. 176).

Na adolescência, a ausência de condições viabilizadoras do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, pode vir a bloquear a afetividade ou dificultá-la, acarretando inclusive distúrbios de comportamento.

Para muitos pais, infelizmente, os filhos são considerados como “propriedades privadas” e, por isso, deles esperam a realização de suas próprias aspirações e neles também projetam as suas dificuldades também. Essa postura, por certo, é incompatível com a ideia de que cada ser humano é responsável pela condução de sua vida. Assim, os pais deveriam, ao contrário, concentrarem-se em oportunizar a seus filhos um desenvolvimento biopsicossocial sadio e equilibrado, de forma a lhes preservar a autonomia e as especificidades de sua identidade, com afeto, orientação responsável e apoio.

De fato,

A entidade familiar age poderosamente no exercício da subordinação e veiculação ideológica, uma vez que está vivamente presente desde o nascimento e é marcada por fortes componentes emocionais que estruturam de forma profunda a personalidade de seus membros. É salutar e necessária a interação familiar. O que é patológico e prejudicial é neutralizar no adolescente sua capacidade de observar, avaliar, refletir e decidir livremente (FROTA *in* PEREIRA, 2000, p. 311).

Daí a relevância de os pais terem a consciência de preparar o filho,

[...] no convívio familiar e social, para posicionar-se diante dos acontecimentos que lhe dizem respeito, para optar de acordo com sua vontade consciente, como sujeito de sua história e de seu futuro. Neste sentido, precisa aprender, também, que as normas e decisões mais corretas não são, necessariamente, as que lhes foram ou estão sendo impostas, nem as que já estavam definidas quando ele nasceu (FROTA *in* PEREIRA,

2000, p. 311).

Os pais, neste processo, devem assumir a tarefa pedagógica de

[...] deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever, até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles. A participação dos pais se deve dar sobretudo na análise, com os filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada (FREIRE, 2008c, p. 106).

O adolescente deve ter autonomia para decidir sobre si próprio na medida em que tem consciência das consequências que advêm deste ato. Nem sempre tomará a melhor decisão, pois este é o risco inerente à liberdade de decidir. Logo, a necessidade de que os pais tomem parte na discussão e não se omitam. Contudo, esses mesmos pais devem estar cientes de que a vida em questão não é sua, mas de seus filhos, e a eles devem ser dadas condições para o exercício de sua autonomia.

Com efeito, o adolescente que não exercita sua própria opinião e a experiência de decidir, não terá condições de se colocar como sujeito de seu desenvolvimento, o que pode vir a prejudicar sobremaneira a constituição de sua autonomia e de sua independência.

Nestas linhas, portanto, foram traçadas as concepções da(s) adolescência(s), a partir do recorte socioeconômico, da cultura juvenil e dos aspectos biopsicossociais específicos que tangenciam estes sujeitos que, por serem co-autores deste estudo, mereceram este registro prévio antes de se adentrar nas questões mais pontuais da pesquisa de campo.

#### **4.3.2 Metodologia**

“Assumo a responsabilidade do que escrevo e falo em meu próprio nome” (Nicos Poulantzas)

O estudo em questão compreendeu, além da pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa de campo, em vista da realização da atividade de extensão universitária denominada de “Projeto Crescer Direito”.

A pesquisa realizada constituiu-se num imenso desafio, vez que, ao

propor um estudo com adolescentes<sup>76</sup> (e não para ou sobre adolescentes), assumiu-os na qualidade de sujeitos. Assim, pode-se dizer que foi uma pesquisa de inspiração etnográfica (que também pode ser definida como pesquisa participante), em que o comportamento, a cultura e a identidade dos jovens não passaram, em momento algum, despercebidos à pesquisadora. A etnografia é uma opção teórica e metodológica que visa focalizar o outro, em suas especificidades, de modo que seja possível ultrapassar estereótipos e preconceitos. A pesquisa empírica justamente afirma o compromisso de o pesquisador se situar na história e na vida dos outros. Assim, a pesquisa com adolescentes se tornou uma maneira da aproximação viável. Ou seja, os adolescentes não foram colocados como meros referenciais de acordo com hipóteses pré-definidas na investigação (adulta). Pelo contrário, o envolvimento direto com/dos adolescentes foi o elemento central da pesquisa, de modo que suas subjetividades pudessem ser realmente valorizadas.

Neste aspecto, é imprescindível salientar que a obra de Paulo Freire constitui importante referencial no campo metodológico, vez que centrada no não estabelecimento de dicotomias entre sujeito pesquisador e sujeito(s) pesquisado(s). Usualmente, é costume relacionar a Pedagogia de Paulo Freire especialmente às concepções dos métodos de ensino formal, em qualquer de seus níveis, mas nem sempre se mencionam suas contribuições acerca das concepções metodológicas e concernentes à realização de pesquisas empíricas<sup>77</sup>.

Paulo Freire, no aspecto metodológico, supera a noção comum entre sujeito pesquisador atuando unilateralmente sobre os sujeitos pesquisados, em que ficaria explícita uma posição de subalternidade destes em relação àquele, própria de uma prática de dominação, mas jamais de conhecimento. A pesquisa participante, no viés freiriano, deve servir aos sujeitos que fazem parte da realidade investigada e não apenas ao pesquisador e à sua carreira. Por isso, é uma pesquisa que está muito mais fora do que dentro das universidades. Ainda, a pesquisa deve responder aos anseios de um projeto político, para que também possa atender aos interesses

---

<sup>76</sup> No contexto desta pesquisa, adolescentes se fizeram sujeitos participantes. Por isso, a partir desde momento, o estudo concentra-se na adolescência singularmente considerada.

<sup>77</sup> A pesquisa empírica refere-se ao modo de fazer pesquisa mediante a localização de um objeto numa delimitação espaço-temporal, baseada na escolha de aspectos das relações entre sujeitos. Assim, lida com processos de interação subjetiva, pois remete o pesquisador a campo, a fim de se inserir no espaço social abarcado pela pesquisa para presenciar as relações sociais ali desenvolvidas.

dos sujeitos pesquisados. Para Freire, aquele que realiza uma pesquisa participante, antes de ser pesquisador, é um sujeito que está comprometido com as classes sociais oprimidas pelo poder dominante. Assim, o recurso à pesquisa participante também se constitui num ato educativo pela libertação dos oprimidos, que são respeitados em todas as suas peculiaridades de ser.

Portanto, a percepção freiriana assinala a relação intersubjetiva sob o prisma da horizontalidade, em que se admitem as diferenças entre pesquisador e os demais sujeitos da pesquisa, mas não lhes é conferido um caráter de preponderância hierárquica de umas em relação a outras. Dessa forma, os sujeitos pesquisados tanto quanto o pesquisador ensinam e aprendem no momento da pesquisa, já que não são meros objetos da pesquisa. Daí se dizer que neste processo de coleta de dados é possível vislumbrar um ato educativo, haja vista que

[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando e sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE *in* BRANDÃO, 1983, p. 36).

Nestes termos, ante o testemunho feito, o próprio sujeito observado encontra a oportunidade de se questionar acerca do que lhe é perguntado. Tal atitude é propícia à construção de sua conscientização política – ainda que provisória – a partir da temática da pesquisa. Por isso, o fazer pesquisa educa todos os envolvidos, que, na presença uns dos outros, em aberto diálogo, podem alcançar um momento de reflexão. Nessa reflexão, é possível vislumbrar o respeito entre diferentes níveis de conhecimento, nem melhores, nem piores que os demais, mas que, no fundo, complementam-se. Assim, a pesquisa, na qualidade de ato educativo, acaba por se revelar na diversidade do conhecimento.

No caso deste estudo, foi preciso desconstruir a ideia de que um estudo sobre jovens pudesse se realizar apenas a partir de sua simples observação e da avaliação de suas reações diante de situações específicas. Na realidade, esta

metodologia, caso aplicada, estaria em total descompasso com os estudos críticos da infância e da adolescência que defendem o seu estatuto emancipatório, já que

Isto significa que as crianças, olhadas mas não observadas, ouvidas mas não escutadas, são silenciadas, uma vez que os adultos [...] pouca atenção prestam às suas vozes e pouco espaço lhes permitem para que elas possam expressar as suas próprias preocupações e experiências. Daí que a pesquisa da *criança como sujeito* encubra e/ou mascare frequentemente uma concepção de pesquisa da *criança como objeto*, reforçando-a (FERREIRA *in* SARMENTO, 2008, p. 148/149).

Daí a necessidade de uma concepção de pesquisa com adolescentes, situando-os como sujeitos, de forma que fossem realmente compreendidos como atores sociais, cujas ações, ao mesmo tempo em que são moldadas pelo entorno social, também têm condições de nele interferir, segundo o aporte das perspectivas sociológicas apresentadas. Esses sujeitos da pesquisa são “[...] protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora” (FERREIRA *in* SARMENTO, 2008, p. 149). Apenas a partir do instante em que os jovens são considerados atores sociais, com competências legítimas, é que se pode admitir que sejam titulares, de direito e de fato, de um estatuto de autonomia, em simetria ética com a condição social dos adultos<sup>78</sup>.

Não se trata de descartar as diferenças e os poderes desiguais existentes em relação aos adultos, mas de vislumbrar os jovens com responsabilidade na pesquisa, face à metodologia e à epistemologia eleitas, de modo que a simetria ética prevaleça entre as categorias. Admitir, no caso, os adolescentes como atores sociais implica referi-los como participantes ativos no processo de pesquisa, de modo que se realize seu direito de participação conforme declarado por tantos instrumentos legais. É a hipótese, inclusive, de se referir os adolescentes como co-autores desta pesquisa, já que foram, ao longo do tempo, informados, consultados, ouvidos e, necessariamente, envolvidos no estudo. Foi essencial, neste sentido, o reconhecimento das competências diferenciadas dos adolescentes, mediante o recurso a estratégias de comunicação com eles, de modo a garantir e facilitar sua expressividade, como também sua efetiva participação no

---

<sup>78</sup> Por oportuno, “Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (FREIRE, 2006, p. 54).

processo de pesquisa.

É claro que o olhar adulto, tantas vezes, apenas circunscreve a adolescência em rígidos limites e padrões de comportamento, já que projeta uma certa representação acerca da identidade juvenil. Este agir condiciona, por consequência, as estratégias de formação da juventude tanto quanto as de intervenção nela. Ou seja, quando se fala em juventude, ela é antes representada (por um olhar adultocêntrico) do que descrita. Na pesquisa em questão, a ideia, ao contrário, era muito mais expressar as formas de inserção dos adolescentes num dado momento histórico do que encenar as expectativas sociais dirigidas ao adolescente, por meio da percepção adulta. No entanto, de forma alguma foram desconsiderados os discursos e as práticas de socialização dirigidos à construção do imaginário juvenil, por meio da produção de comportamentos e hábitos no processo de formação dos adolescentes. Por isso, desde já, deve ficar claro que a experiência juvenil nem sempre é expressa em termos diretamente apreensível pelo olhar adulto, por maior que seja o cuidado do pesquisador. Assim, nas experiências com adolescentes, é o pesquisador (adulto) que faz o relato e (re)significa a experiência juvenil, de acordo com suas próprias memórias e a adolescência, assim, remanesce inacessível diretamente ao pesquisador.

Em essência,

[...] cabe-nos ter em vista a impossibilidade de capturar a infância numa rede de conhecimentos que a desvele e desvende por completo, tornando-a inteligível nos termos restritos de uma razão científica. Ou seja, para além do que se faz matéria da ciência, a literatura e a poesia indicam-nos um outro olhar que toma a infância não como objeto de conhecimento, mas tema da narração. No dizer de Hancke: '[...] nada daquilo que está citando constantemente a infância é verdade, somente o é aquilo que, reencontrando-a, a conta [...]' (GOUVEA *in* SARMENTO, 2008, p. 116).

Com o fato de se reconhecer a existência da autonomia dos adolescentes não se anularam as relações estruturais entre eles e os adultos, nem os obstáculos epistemológicos e as relações assimétricas de poder consagradas pela vida social<sup>79</sup>. Mas houve a tomada de consciência a respeito destas questões

---

<sup>79</sup> Ressalte-se que “[...] se existe uma distinção, essa não se traduz necessariamente em distanciamento (ou mesmo isolamento) entre a experiência da infância e da juventude e o mundo adulto. Essa distinção delimita o campo específico das experiências dos diferentes grupos etários, criando, porém, formas diversificadas de troca e comunicação entre eles, em atividades e situações sociais que são tendencialmente as mesmas” (GOMES *in* SARMENTO, 2008, p. 87/88).

na presença destes jovens para a construção das interpretações da pesquisa. Daí se ter a noção de reflexividade, momento em que as intersubjetividades se comunicam e desconstruem o adultocentrismo imperante: por meio dela, questionam-se os mecanismos de investigação e os processos de elaboração do conhecimento, o que exige a análise crítica dos referenciais epistemológicos escolhidos para a definição da categoria social genérica da adolescência e para o relacionamento que com ela o adulto-pesquisador pretende estabelecer.

Sob o prisma do investigador-adulto, a reflexividade na pesquisa, seja com crianças, seja com adolescentes, é estimada de acordo com o seu potencial (1) para lidar com imprevistos; (2) para se conscientizar acerca dos preconceitos recíprocos presentes nas relações entre adultos e crianças; (3) para desenvolver uma atitude de permanente avaliação de suas condutas na interpretação das experiências de campo; (4) para aprender a lidar com a própria subjetividade sem querer objetivar a subjetividade dos demais; (5) para ter noção do impacto de sua presença na vida dos sujeitos participantes da pesquisa; e, (6) para se assumir como sujeito dos processos de transformação de si mesmo e das relações tradicionalmente adultocêntricas entabuladas com as crianças (cfe. FERREIRA *in* SARMENTO, 2008, p. 152/153).

Logo, atenta a todas essas questões, esta pesquisa, ao pretender trabalhar a partir da educação em direitos com adolescentes, ambientou-se, por assim dizer, na escola, instituição que, segundo o discurso normativo, deveria promover a conscientização daqueles sujeitos a partir da assimilação das regras jurídicas nos termos da LDB.

Na hipótese sob análise, de inspiração etnográfica conforme descrito antes, a metodologia aplicada foi qualitativa<sup>80</sup>, que implicou a coleta de dados a partir do contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, por meio de observação, participação, diálogo, escuta etc.; e, também, quantitativa<sup>81</sup>, que implicou a coleta de dados por meio da aplicação de instrumentos pré-definidos. Dessa forma, o objetivo era pesquisar em profundidade (de acordo com a metodologia qualitativa) e em extensão (a partir da metodologia quantitativa) o coletivo composto por todos os alunos do ensino médio que participaram do Projeto

---

<sup>80</sup> Modalidades: observação-participante, entrevistas não-estruturadas; depoimentos.

<sup>81</sup> Modalidades: entrevistas estruturadas, questionários fechados; enquetes.

nos dois anos de sua execução. Por isso, a pesquisa foi intensa e, ao mesmo tempo, extensa, como adianta se apresenta.

### 4.3.3 Apresentação

“A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisar ser autenticamente vivido” (Paulo Freire)

Em termos de apresentação do Projeto Crescer Direito, atividade de extensão planejada e desenvolvida no contexto do Programa de Mestrado em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), as referências merecem ser escritas na primeira pessoa do singular para que não se perca sua natureza de texto histórico, já que não deixa de ser a história de minha própria revolução pessoal, pois a “minha” palavra é também meu “direito de ser”, como já diria Paulo Freire.

Em março de 2008, mês do meu ingresso no Curso de Pós-Graduação em Direito, comecei a cursar a disciplina “Seminário de Pesquisa: Tópicos especiais em Direito da Criança e do Adolescente”, oferecida pela Professora Dra. Josiane Rose Petry Veronese ao Programa de Doutorado. Dentre as atividades previstas no cronograma, havia uma que consistia na realização de visita a alguma entidade componente do que se convencionou chamar por “sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente<sup>82</sup>”, com a posterior apresentação de um relatório pessoal para os demais alunos da turma. Nesta oportunidade, manifestei à Professora Dra. Josiane o meu desejo de realizar algo muito mais

---

<sup>82</sup> Conforme a Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA): “Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal”.



amplo do que apenas um relato a partir de uma visita a certa entidade, pois a experiência prática, caso desenvolvida na presença de crianças e adolescentes, não poderia ser usada como um atalho para a colheita de dados, tampouco para fazê-los “objeto de pesquisa” – no que fui prontamente apoiada.

A partir disso, surgiu a ideia de planejar uma atividade de extensão que pudesse privilegiar o contato contínuo com jovens; que pudesse ser alguma contribuição para o desenvolvimento (de todos os envolvidos no processo); que pudesse fazer a academia valorizar os saberes práticos da comunidade que a envolve, como também valorizar o pesquisador que dialoga diretamente com seus semelhantes, sem se investir de carapuças imaginárias; que, enfim, pudesse justificar o aprofundamento teórico em determinado assunto sem perder sua dimensão prática, traduzida na indispensável análise das consequências concretas da resposta lançada para o problema que descrevi na seara teórica – de que a educação como práxis seria o caminho para crianças e adolescentes “crescerem direito”, ao fazê-los vivenciar o senso de responsabilidade e de autonomia.

Para a consecução de uma atividade de tal porte, consistente numa proposta de educação em direitos, a base teórica e metodológica mais coerente, pareceu-me ser aquela sustentada por Paulo Freire, já apresentada anteriormente.

Desta ideia, surgiu o “Projeto Crescer Direito”, na qualidade de atividade de extensão do Programa de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC.

Como já havia uma antiga solicitação de uma escola estadual à Professora Dra. Josiane para a realização de palestras sobre o assunto dos direitos infantojuvenis, busquei o contato com esta instituição para apurar o interesse que teria no desenvolvimento deste Projeto.

Após uma reunião realizada na instituição, com o Professor Mauro Teske, da disciplina de Sociologia, e vários contatos telefônicos, o Projeto Crescer Direito foi recebido na Escola de Educação Básica Wanderley Junior, no município de São José/SC, em abril de 2008, com a finalidade de promover a integração entre pesquisadores, alunos (adolescentes do ensino médio), professores, funcionários e a comunidade, através de atividades que prestigiavam temáticas infantojuvenis.

Desde o seu início, o Projeto esteve vinculado ao Núcleo de Estudos

Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente (NEJUSCA/UFSC), coordenado pela Professora Dra. Josiane e integrado também por mim na qualidade de pesquisadora. Em 2008, após o protocolo das informações básicas das atividades, o Projeto também foi devidamente autorizado para trabalhar com adolescentes pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (cfe. ANEXO 1).

Desde o começo desta iniciativa, a proposta do Projeto foi aprimorada incessantemente para conseguir, em face das necessidades dos sujeitos envolvidos (alunos, pais, professores e funcionários), expor e debater os principais temas relacionados à infância e à adolescência, com vistas a desenvolver a consciência crítica, promover o autoconhecimento e o exercício da responsabilidade e da autonomia.

O Projeto, em seus primórdios, foi concebido a partir da dicção legal que previa a inclusão obrigatória do conteúdo relativo aos direitos das crianças e dos adolescentes, segundo o viés do Estatuto da Criança e do Adolescente, no currículo escolar. No entanto, com o decurso do tempo e os resultados preliminares das atividades desenvolvidas, constatei que a maior colaboração do Projeto vinha sendo não o caráter propriamente jurídico, com alusão às normas do Direito da Criança e do Adolescente debatidas, mas os momentos relacionais entre os participantes. Dessa forma, a aproximação dos alunos foi extremamente facilitada à medida que se atenuava a discussão em torno de regras jurídicas – muito “etéreas” para suas vidas –, e se ampliavam as atividades interativas. Logo, os alunos começaram a se conscientizar a respeito de alguns temas quando tiveram as suas experiências pessoais valorizadas no contexto escolar. Toda vez que “diziam” a sua palavra, eles mesmos sentiam que mudavam a sua percepção sobre o mundo e compreendiam o quanto eram “proibidos de ser” adolescentes. Daí em diante, os efeitos parciais do Projeto começaram a se multiplicar de uma tal forma, que já não havia mais como negar o fato de que esses alunos tiveram avivado o anseio de buscar seu próprio “direito de ser”.

Dessa forma, porque “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 2006, p. 91), a prática do Projeto se firmou como ação cultural, isto é, como “aprendizado da pronúncia do mundo” (FREIRE, 2006, p.

205), e o diálogo passou a ser seu ato de (RE)conhecimento: por isso o desenvolvimento teórico da Pedagogia do (RE)conhecimento neste trabalho, que será detalhada no tópico seguinte.

Para que todos “sentissem” o valor da proposta, também foi fundamental o meu exemplo e o meu comprometimento como “adulta” à frente desta iniciativa, pois sabia a importância de demonstrar o quanto valorizava a presença e a história de cada um deles.

Após um ano de atividades, muitos detalhes do Projeto foram revistos para o segundo ano (2009), a fim de que se mantivesse atualizado e pudesse melhorar o aproveitamento dos envolvidos. A preocupação básica, sem dúvidas, foi a comunicação entabulada entre todos, o que me impeliu a utilizar linguagem e abordagem adequadas à fase da vida em que se encontram os adolescentes para viabilizar o fluxo do diálogo. Também foi importante manter o contato para além dos muros da escola, a fim de criar uma rede de relações sociais que tivesse o respeito mútuo como fundamento nas mais diversas situações práticas do cotidiano.

O conteúdo desta minha experiência, portanto, será relatado com detalhes a seguir, com o suporte dos mais variados meios utilizados: planos de aula e seus respectivos relatórios, depoimentos, respostas de questionários pré-estruturados, respostas de enquetes, respostas de entrevistas não estruturadas, fotografias etc.

Feitas essas considerações iniciais sobre a pesquisa de campo, a despeito da dicção legal que prescrevia a “transmissão” do conteúdo normativo do ECA, o Projeto se revelou essencialmente uma prática pedagógica libertária, não circunscrita pela lógica punitiva e estática do Direito, mas viva nos diálogos entre os próprios sujeitos. O Projeto (quicá!) tenha se transformado nos seus próprios sujeitos – pelo menos, é o que assinalou o seu forte conteúdo relacional, que pretendeu instigar a reflexão de todos os envolvidos sobre os valores regentes de uma convivência responsável, pacífica e equilibrada.

Na sequência, serão apresentados, por tópicos, os dados essenciais referentes ao Projeto.

## **I. FICHA TÉCNICA**

**Atividade de extensão:** Projeto CRESCER DIREITO.

**Vínculo institucional:** Curso de Pós-Graduação em Direito, Programa de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Local de execução:** Escola Estadual de Educação Básica Wanderley Junior, situada à rua Otto Júlio Malina, n. 438, bairro Ipiranga, no Município de São José – SC.

**Público-alvo:**

- Em 2008, alunos dos 2<sup>os</sup> anos do ensino médio do turno matutino, distribuídos em 5 turmas, totalizando cerca de 175 pessoas; funcionários da escola; pais; e, a comunidade em geral.

- Em 2009, alunos dos 3<sup>os</sup> anos do ensino médio do turno matutino, distribuídos em 4 turmas, totalizando cerca de 140 pessoas.

**Duração:** março de 2008 a dezembro de 2009.

**Financiamento e/ou patrocínio:** nenhum.

**Tema:** Direito da Criança e do Adolescente e práticas pedagógicas alternativas.

**Atividades:**

- Em 2008:

a. atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, quinzenalmente<sup>83</sup>, na disciplina de Sociologia, de acordo com módulos mensais de variados temas afetos à área infantojuvenil, com abordagem interdisciplinar dos conteúdos e práticas pedagógicas alternativas e dinâmicas.

b. atividades extraclasse com os alunos (orientação individual sobre dúvida específica) realizadas na sala da orientação educacional quinzenalmente; e,

c. orientação jurídica individualizada e gratuita aberta à comunidade, realizada na sala da orientação educacional quinzenalmente.

- Em 2009:

O Projeto foi concentrado nas atividades pedagógicas em sala de aula, quinzenalmente, na disciplina de Sociologia.

---

<sup>83</sup> Como a realização das atividades estava atrelada ao calendário escolar, por diversas vezes as datas das aulas foram alteradas, a partir da orientação do Professor responsável pela disciplina de Sociologia.

### **Cronograma das atividades<sup>84</sup>:**

- Em 2008:

- a. aula 1 (18.04) – Apresentação
- b. aula 2 (09.05) – Convivência sadia
- c. aula 3 (16.05) – Convivência sadia II
- d. aula 4 (06.06) – Medidas de proteção
- e. aula 5 (20.06) – Medidas de proteção II
- f. aula 6 (07 e 08.07) – Trabalho e estágio
- g. aula 7 (18.07) – Filme
- h. palestras temáticas (15, 22 e 29.07) – i. *Bullying* na escola; ii. Direito ao meio-ambiente equilibrado; e, iii. Direitos fundamentais
- i. aula 8 (05.09) – Direitos, deveres e limites
- j. aula 9 (26.09) – Educação e Lazer
- k. aula 10 (17.10) – Convivência familiar
- l. aula 11 (14.11) – Encerramento
- m. aula 12 (01.12) – Entrega de certificados

- Em 2009:

- a. aula 1 (23.04) – Apresentação e convivência sadia (*bullying*)
- b. aula 2 (05.05) – Produção de textos para o “V Concurso Nacional de Causos do ECA”
- c. aula 3 (07.05) – Convivência sadia II (*bullying*)
- d. aula 4 ( 25.05) – Filmagens para a produção do DVD do Projeto
- e. aula 5 (22.06) – Convivência e jogos de luta: respeito, liberdade e dignidade na luta de esgrima
- f. aula 6 (14.07) – Convivência e jogos de luta: respeito, liberdade e dignidade na luta de esgrima II
- g. aula 7 (01.09) – Autoconhecimento e conscientização
- h. aula 8 (08.09) – Autoconhecimento e conscientização II
- i. aula 9 (22.09) – Autorretrato
- j. aula 10 (29.09) – Autorretrato II

---

<sup>84</sup> Os títulos dos módulos sempre remetiam ao conceito positivo do tema a ser abordado, por exemplo, para se falar em “trabalho infantojuvenil”, o tema era “educação e lazer”; para se falar em “violência”, o tema era “paz”; etc.

- k. aula 11 (27.10) – Cartas da cooperação
- l. aula 12 (03.11) – Cartas da cooperação II
- m. aula 13 (17.11) – Encerramento

## **II. LOCAL**

Conforme já referido, a escolha da Escola Estadual de Educação Básica Wanderley Junior para o desenvolvimento do Projeto se deu em virtude de existir uma antiga solicitação ao NEJUSCA para a realização de uma palestra sobre o Direito da Criança e do Adolescente para os alunos de ensino médio. Assim, tal pedido veio ao encontro da proposta do Projeto Crescer Direito.

A Escola atende alunos de ensino fundamental e de ensino médio nos três turnos, além de oferecer o curso de magistério diurno e noturno. A infraestrutura é composta por salas de aula, sala dos professores, secretaria, sala da coordenação e da diretoria, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, guarita da rádio escolar, cantina, cozinha e quadra de esportes. A conservação dos espaços é razoável e os equipamentos à disposição da escola são obsoletos, como os computadores da sala de informática. Os espaços também são insuficientes para bem acomodar os alunos. Assim, além de salas lotadas, no ano de 2008 não se podia sequer utilizar a sala de vídeo da escola, pois servia de sala de aula para uma das turmas de terceiro ano do ensino médio. Por outro lado, há espaços da escola que são mal utilizados e mal conservados, como as áreas no entorno da quadra de esportes. Em síntese, portanto, a infraestrutura é deficitária em termos de quantidade e também de qualidade, conforme se pode notar nas fotografias abaixo.

Placa da escola e arredores



Arredores da escola



Pátio interno e salas de ensino médio



Pátio interno e cantina ao fundo





Guarita da rádio da escola e sala dos professores



Pátio interno



Sala de aula



Sala de aula



Na escola em questão, sempre mantive contato direto com o Prof. Mauro, professor de Sociologia do ensino médio, por meio de quem as atividades do Projeto eram levadas ao conhecimento da direção e dos demais professores e funcionários. Inicialmente, o Projeto não teve uma boa receptividade entre os funcionários da Escola, que variavam de indiferentes à críticos negativos da proposta. Aliás, nos dois anos de Projeto, nunca houve o interesse por parte de qualquer um dos professores nas atividades, tampouco existiu colaboração para sua realização. Ao final das atividades, embora já houvesse um maior reconhecimento do Projeto, ainda assim, os professores se mantiveram reticentes em relação a uma suposta continuidade para o ano seguinte. Mas isso não foi nenhuma novidade, pois, após toda a execução do Projeto, ficou claro que uma das situações mais críticas naquele espaço escolar era a inexistência de uma convivência sadia ente todos, pautada por respeito e solidariedade.

Desde o início das atividades, pude notar o quanto a escola desprezava a participação dos alunos em sua rotina escolar, desde as situações de ensino-aprendizagem em sala de aula até o estabelecimento das regras de convivência. Os alunos não tinham espaço para se pronunciar – isso ficava claro quando se assistiam as aulas e mesmo quando se presenciavam os contatos no ambiente escolar, fora da sala de aula. E mais, os próprios professores, diretores e demais funcionários não possuíam um canal de comunicação entre si adequado para o bom desenvolvimento de suas atividades. Não raro, presenciei diversos episódios de animosidade e mesmo agressividade de uns contra os outros, fazendo com que o clima institucional, no mais das vezes, sempre aparentasse desarmonia e falta de cooperação. Ainda, os pais dos alunos, via de regra, eram totalmente alheios à realidade escolar. Certa vez, numa das aulas em que fui interrompida, pude presenciar uma situação em que a diretora exigia que os pais (ou responsáveis) por alunos de quase toda uma turma, suspeita de ter “colado coletivamente” numa das provas do segundo ano, viessem à escola para conversarem. No entanto, a diretora foi intransigente na comunicação do aviso: ou os pais apareciam na hora marcada, ou os alunos não entrariam mais na disciplina em que teria ocorrido a cola. Contudo, contraditoriamente, a diretora exigiu a presença dos pais no período escolar

matutino, momento em que quase a totalidade deles não poderia se ausentar de seus postos de trabalho para ir à escola. Ou seja, este é um exemplo das dificuldades para se ter os pais presentes na escola e da falta de articulação da gestão institucional. Apenas por detalhe, esta “comunicação” ocorreu durante uma das aulas do Projeto, sendo que a diretora adentrou na sala sem se anunciar, interrompendo a aula, além de ter desconsiderado a minha presença e ter dado o aviso aos berros. A par deste episódio, poucas não foram as vezes em que os professores e demais funcionários prejudicaram nossas atividades, seja em sala de aula, seja fora dela. Por exemplo, a interrupção da aula com a entrada abrupta numa das salas, desconsiderando a presença de outro professor; a reclamação com os supervisores de que as atividades desenvolvidas no pátio eram inadequadas à escola; as queixas à direção de que os assuntos do Projeto “incitariam ainda mais” os alunos “contra os professores” na luta por seus direitos; a total falta de apoio a qualquer das atividades do Projeto, bem como a inacessibilidade para cooperar com nossas aulas (como no caso de ser preciso trocar um horário de aula, ou de permanecermos alguns minutos a mais para finalizar dada atividade, ou de precisarmos falar com algum aluno em específico durante a aula de outro professor etc.); dentre outras.

A seguinte transcrição é perfeita para retratar aproximadamente a situação que encontrei na escola, pois aos alunos não era oportunizada a possibilidade de participarem de sua própria educação e os professores se mostravam, em sua grande maioria, insensíveis à realidade deles:

A educação que chega à favela, chega pronta na escola, no livro e na lição. Os pais favelados dos alunos são convocados a matricular os seus filhos, como se aquilo fosse um posto de recrutamento. Não são convocados, por exemplo, a debaterem com os professores como eles pensam que a escola da favela poderia ser uma verdadeira agência de serviços à sua gente. Mesmo que fossem, as suas idéias por certo não sairiam do caderno de anotações da diretoria. Mas não são só os pais e as crianças faveladas os que não têm direitos de pensar na educação da favela. Mesmo os cidadãos ricos e letrados não tem poder algum sobre as idéias que determinam a educação de seus filhos, e a imensa massa dos próprios educadores da linha de frente do trabalho pedagógico (professores, diretores de escola, orientadores, supervisores educacionais) têm o poder de exercício da reprodução das idéias prontas *sobre* a educação e dos conteúdos impostos à educação. Mas não têm nem o direito nem o poder de participarem das decisões político-pedagógicas sobre a educação que praticam. Elas estão reservadas aos donos do poder político e às pequenas confrarias de intelectuais constituídas como seus porta-vozes pedagógicos. Poucos

espaços de trabalho social são hoje, tão pouco comunitários e democratizados entre os seus diferentes praticantes, como a educação (BRANDÃO, 2005, p. 95/96).

Neste espaço, como era de se esperar, os professores adeptos de uma concepção bancária da educação tornaram-se maioria no quadro funcional, já que o perfil da escola assim permitia que se comportassem. Não me passaram despercebidas situações em que os profissionais mostravam-se reprodutores de uma prática antidialógica, temerosos da liberdade e cegos diante dos padrões em que se (de)formaram<sup>85</sup>. Ao visualizá-los, constata-se que

Qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção quase inabalável é a que lhes cabe ‘transferir’, ‘levar’, ou ‘entregar’ ao povo seus conhecimentos, as suas técnicas (FREIRE, 2006, p. 177).

Regra geral, esses profissionais vêem-se a si mesmos como “promotores da juventude”, sem a necessidade de ouvi-la, pois que a tomam por incapaz e dependente deles para sair de uma condição de “ignorância”. Não é de se estranhar, portanto, que esta atitude docente implique a desconsideração dos interesses dos educandos na organização do conteúdo programático da ação educativa, já que só restaria à juventude receber seus ensinamentos. E isso, logicamente, afetou as atividades do Projeto, pois o desgaste emocional para levá-las adiante não foi pequeno. E isto era ainda mais intenso quando o próprio colaborador, o Professor Mauro, mostrava-se temeroso para atuar frente à direção ou perante os colegas para, por exemplo, viabilizar espaços alternativos para as aulas (como a sala de vídeo e o pátio) ou para que obtivéssemos as autorizações necessárias para a realização de passeios, como a visita à UFSC – inclusive, vale ressaltar, que o único passeio realizado não contou com a sua colaboração, pois não quis “se comprometer” como professor com tamanha responsabilidade de conduzir os alunos para fora da escola. Enfim, apesar das barreiras colocadas pela realidade da escola, o Projeto foi levado adiante.

---

<sup>85</sup> “É que, indiscutivelmente, os profissionais, de formação universitária ou não, de quaisquer especialidades, são homens que estiveram sob a ‘sobredeterminação’ de uma cultura de dominação, que os constituiu como seres duais. Poderiam, inclusive, ter vindo das classes populares e a deformação, no fundo, seria a mesma se não pior. Estes profissionais, contudo, são necessários à reorganização da nova sociedade. E, como grande número entre eles, mesmo tocados do ‘medo da liberdade’ e relutando em aderir a uma ação libertadora, em verdade, são mais equivocados que outra coisa, nos parece que não só poderiam, mas deveriam ser reeducados pela revolução” (FREIRE, 2006, p. 180).

Merece destaque, também, o fato de a universidade a que se vinculava o Projeto, a UFSC, não ter encampado a proposta, embora inúmeros tenham sido os contatos feitos com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) e com o Programa de Mestrado em Direito (CPGD)<sup>86</sup>. De fato, o curso de Direito não tem nenhuma tradição em desenvolver projetos de extensão na Pós-Graduação e, pelo que parece, também não demonstrou nenhum interesse em passar a ter. Essa falta de apoio também implicou a falta de qualquer tipo de financiamento ou patrocínio para o Projeto, apesar de terem sido feitos vários requerimentos com as devidas justificativas na Instituição.

Consciente de todas essas questões institucionais, sejam as colocadas pela escola, sejam as da universidade, os esforços para a consecução dos objetivos propostos foram redobrados.

### **III. SUJEITOS (ADOLESCENTES)**

O Projeto foi construído especialmente com os adolescentes que participaram das aulas, ainda que no primeiro ano (2008) tenha se ofertado orientação jurídica e gratuita à comunidade. Assim, em absoluto, o foco da iniciativa foi justamente os alunos adolescentes: em 2008, os alunos dos 2<sup>os</sup> anos do ensino médio do turno matutino (cerca de 175 pessoas); e, em 2009, os alunos dos 3<sup>os</sup> anos do ensino médio do turno matutino (cerca de 140 pessoas).

A opção por acompanhar o mesmo grupo de alunos por dois anos seguidos foi proposital, pois a intenção era conseguir criar um vínculo estável para a realização das atividades. Este período de dois anos também possibilitou o acompanhamento da trajetória deles por mais tempo e, deste modo, avaliar os impactos do Projeto em suas vidas a médio prazo. Ao final das atividades, conseguimos estabelecer uma sólida parceria e pudemos enxergar, em retrospectiva, o quanto nos dedicamos para criar relações de respeito e confiança.

Ante o cenário apresentado, não foi fácil nem simples trabalhar com

---

<sup>86</sup> Em agosto de 2008, apresentei à Pró-Reitoria de Extensão a proposta do Projeto Crescer Direito para a participação no Programa de Extensão Universitária (PROEXT 2008), promovido pelo MEC/SESu/DIPES. No entanto, a inscrição restou indeferida, sem justificativas. Ainda, a Comissão de Gestão da Coordenadoria de Pós-Graduação em Direito da UFSC indeferiu todos os requerimentos de auxílio-financeiro protocolados ao longo do ano de 2008, para o custeio de despesas como a compra de material para as aulas e a confecção de banner do Projeto para a divulgação em eventos científicos.

a denúncia da realidade. Num primeiro momento, os adolescentes – que tinham em si, pouco deles mesmos e muito dos adultos – apresentavam muita desconfiança e medo de acreditar na proposta do Projeto. Assumi, no entanto, este momento naturalmente como uma etapa de transição para uma fase em que eles se pudessem descobrir como eles mesmos. A complexidade do momento existiu porque reconhecer mitos adultocêntricos e renunciá-los importava desconstruir-se. Ao reconhecê-lo, as pessoas se revelam... E como se revelar quando não se sabe o que se é? Ou melhor, como não ser aquilo que a sociedade nos prescreve para ser, o tempo todo? Daí que a desconstrução é seguida pela reconstrução de uma nova identidade provisória, mas agora a partir da ótica do próprio sujeito e dos interesses que possui.

Com a sequência das aulas, pudemos questionar o condicionamento de uma cultura do êxito e do sucesso pessoal a qualquer preço, que resume “[...] a cultura dominante obstaculizando a afirmação dos homens como seres de decisão” (FREIRE, 2006, p. 180).

Apenas com o decurso do tempo, as aulas, que no início incitavam desconfiança – e algum desconforto –, puderam ganhar ampla adesão dos alunos. Depois de um certo tempo, os educandos começaram a se colocar de modo diferente em nossas aulas. A participação deles cresceu, bem como a qualidade dela. Os alunos passaram a me procurar inúmeras vezes fora do espaço da aula. E esse vínculo pode se fortalecer ainda mais na medida em que o tempo passou. Tudo isso, é claro, tem a ver com a postura adotada desde o princípio das atividades: se partimos do diálogo, numa relação verdadeiramente horizontal, a confiança entre todos foi apenas uma consequência – em especial, por se ter cumprido os compromissos assumidos perante os alunos.

Nas palavras de Freire,

Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. [...]. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 2006, p. 94).

Só assim é possível explicar a extensão deste projeto e a profundidade com que tocou a vida de todos os envolvidos.

#### **IV. PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES**

Como diria Paulo Freire, na concepção da educação libertadora, a dialogicidade não começa no encontro pedagógico entre educador e educando, mas antes, quando o educador inquieta-se diante do conteúdo do diálogo a ser instaurado, ou seja, diante do conteúdo programático da educação.

É a partir da situação presente e concreta, representativa dos interesses dos educandos, que se pode organizar o conteúdo programático da ação política:

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2006, p. 100).

Dessa forma, no momento que antecede a situação pedagógica propriamente, o educador deve proceder à investigação do “universo temático” dos educandos, ou seja, do conjunto de temas geradores. Assim, a partir de um mínimo de conhecimento da realidade dos educandos, podem-se escolher alguns temas básicos para estimular a prática do diálogo e, por conseguinte, elaborar o programa dialogicamente junto dele.

Neste sentido, a primeira providência para o estabelecimento de um plano de atividades do Projeto culminou numa reunião com o Professor Mauro, na escola, para que se pudesse conhecer o espaço físico em questão e obter algumas informações essenciais sobre o grupo de alunos que participariam da pesquisa.

Na sequência, na primeira aula em que foi apresentado o Projeto, seus objetivos e suas justificativas, foi aplicado um questionário aos alunos com o intuito de vislumbrar o perfil do grupo, com suas características básicas, a fim de se colherem subsídios importantes de sua realidade para a programação das atividades<sup>87</sup>.

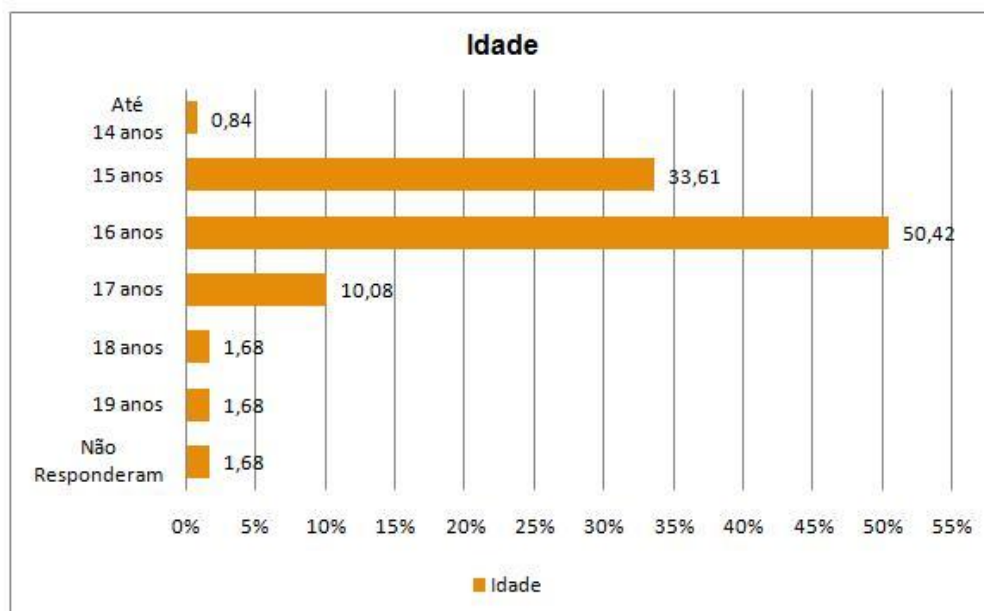
Nestes moldes, 119 alunos participaram da pesquisa. Destes, 60,5% eram do sexo feminino e 39,5%, do sexo masculino. A maior parte deles, 50,42%

---

<sup>87</sup> O questionário sob análise e a tabela das respostas em estatística compõem o ANEXO 2.

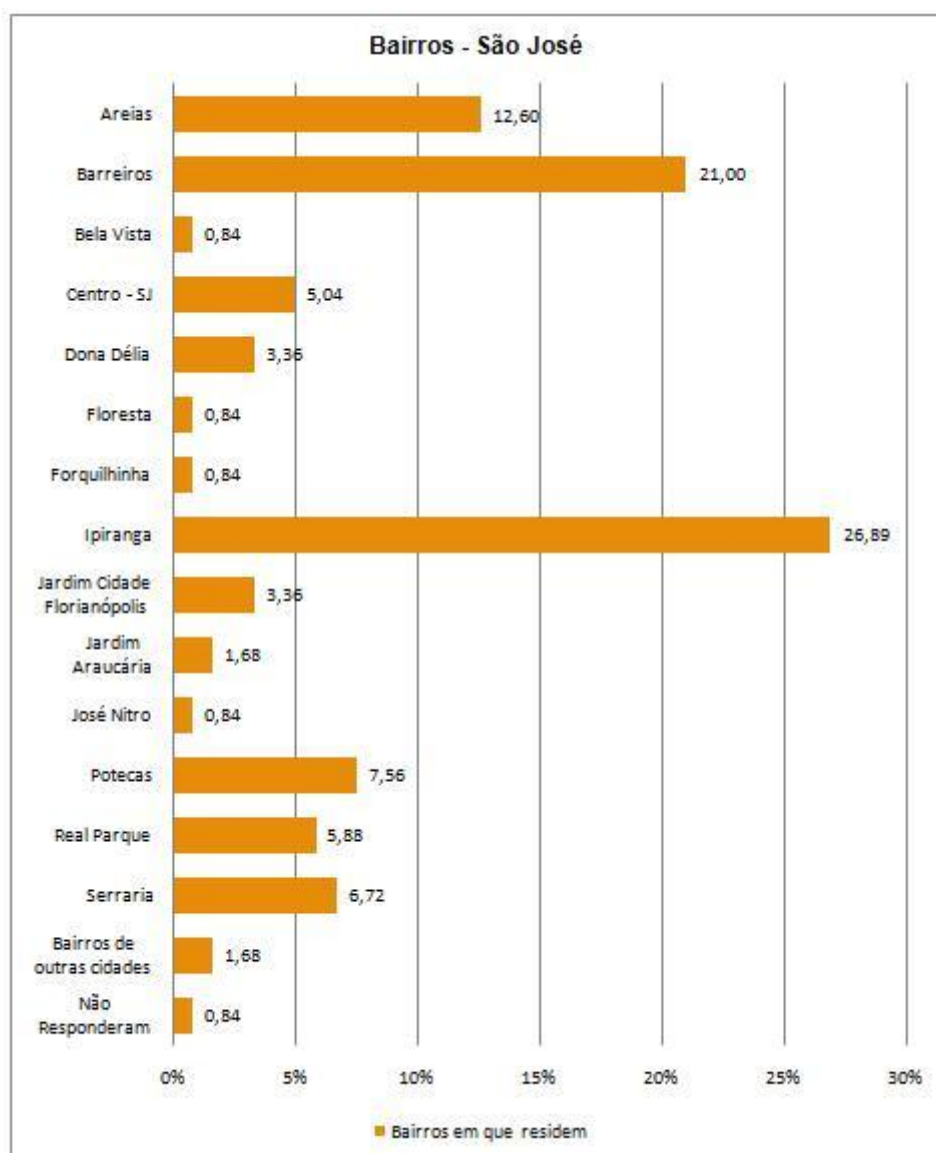


possuía 16 anos naquela época, conforme o quadro abaixo:

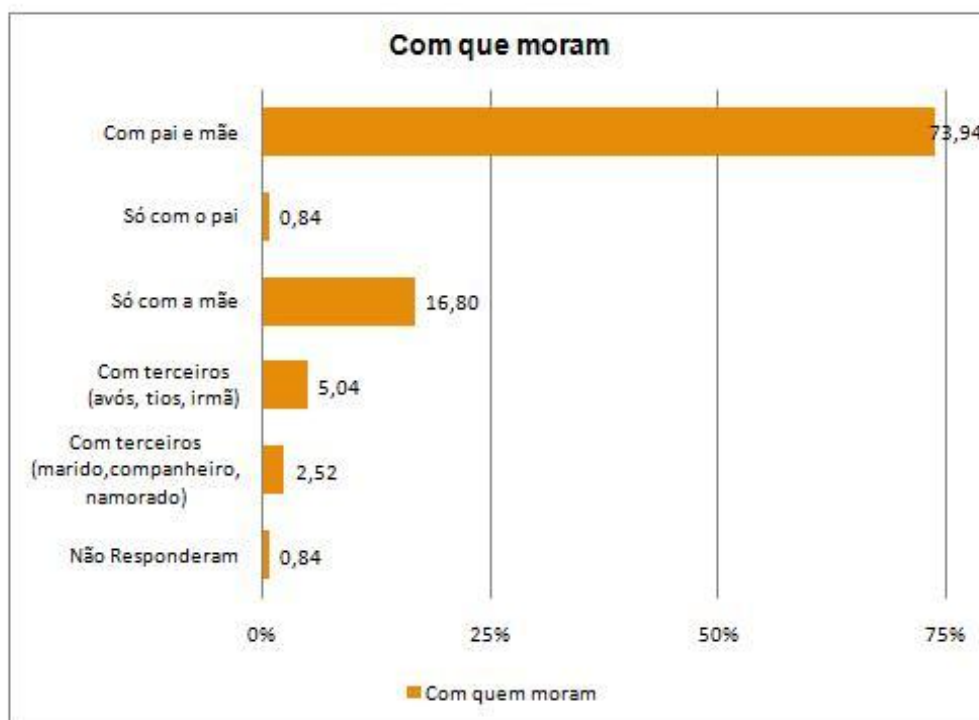


Sobre a origem dos alunos, a maioria era natural de São José (43,69%) ou de Florianópolis (32,77%). Assim, 89,91% nasceram em Santa Catarina; 1,68% no Paraná; 0,84% no Rio Grande Sul; e, 5,88% em outros estados.

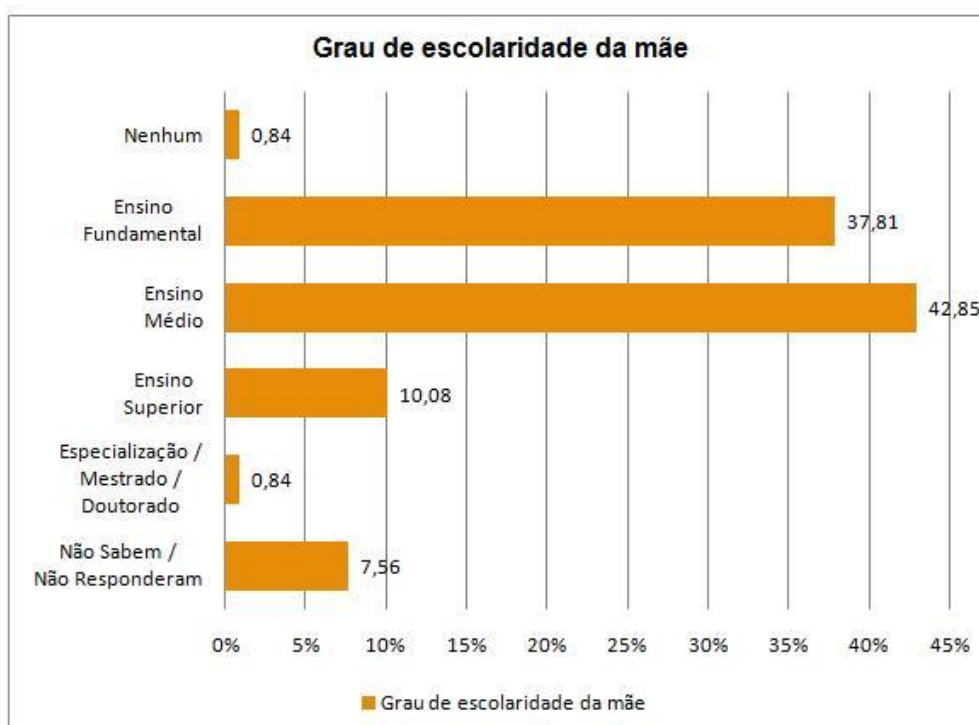
A maioria dos alunos residia em São José, apenas 2 residiam em cidade vizinha (Biguaçu/SC) e 1 não respondeu. Do quadro abaixo, nota-se que a maioria deles provinha do bairro da escola (Ipiranga) ou de bairros próximos, como Barreiros, Areias, Potecas e Serraria.

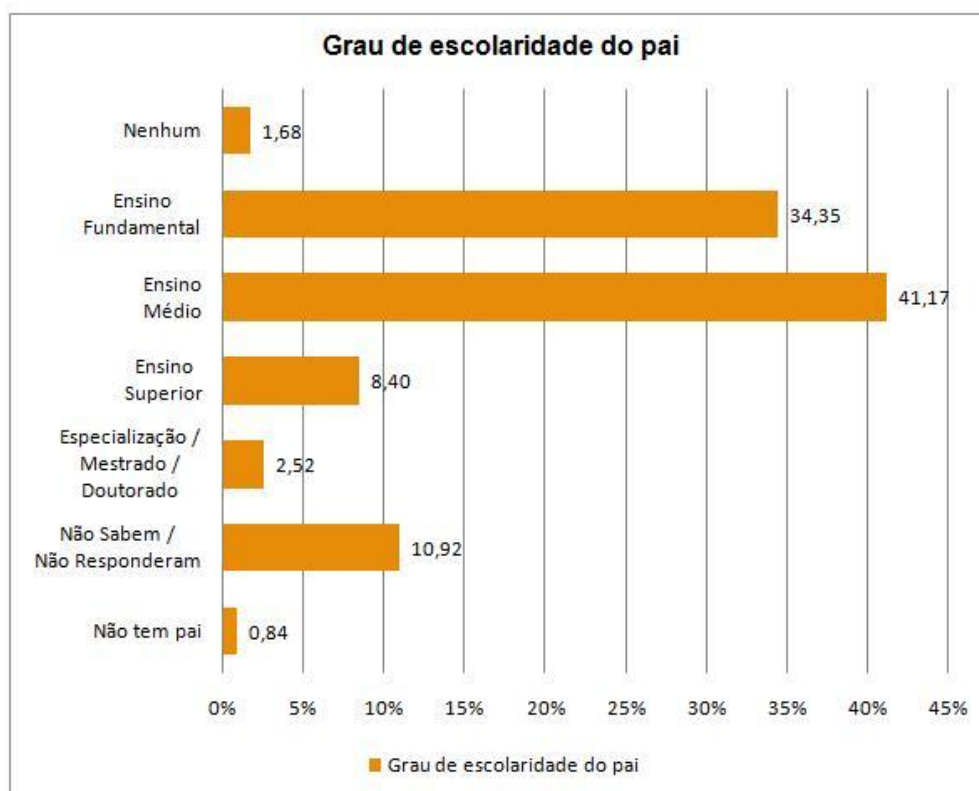


Grande parte dos alunos residia com o pai e com a mãe (73,94%), conforme o gráfico abaixo, com o detalhe de que 42,01% convivia com mais 3 pessoas; 26,5% com 2 pessoas; 13,44% com 4 pessoas; 11,76% com 5 pessoas ou mais; e, 5,88% com apenas 1 pessoa:



Sobre o grau de escolaridade dos pais, os alunos informaram, em relação às mães, que a maioria possuía o ensino médio (42,85%) ou o ensino fundamental (37,81%); e, em relação aos pais, na mesma ordem, os percentuais foram 41,17% e 34,45%, veja-se:





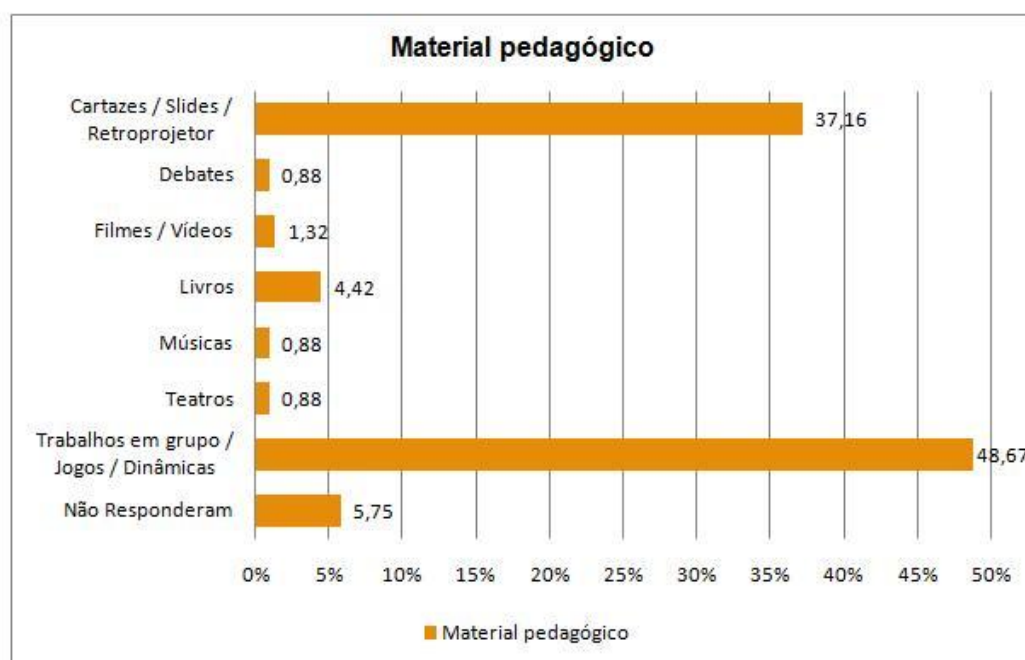
A maioria das mães trabalhava (60,50%) e as atividades mais referidas foram: Comércio/Serviços Gerais/Atendente/Prestação de serviços (**27**), Faxineira/Doméstica/Diarista (**14**), Bordadeira/Costureira/Auxiliar de costura (**6**), Cozinheira/Merendeira (**5**), Profissional liberal (Auxiliar de Enfermagem – **1**, Contadora – **1**, Enfermeira – **1**, Professora – **6**), Cabeleireira (**3**) e Babá (**2**).

Dos pais, 78,99% trabalhavam e as atividades mais mencionadas foram: Comércio/Comerciante/ Prestação de Serviços (**46**), Borracheiro/Carpinteiro/Mecânica/Serralheiro/Vidraceiro/Eletricista (**16**), Motorista/Caminhoneiro/Taxista (**12**), Policial Militar (**6**), Mestre de obras/Pedreiro (**4**), Pintor (**2**) e Profissional liberal (Engenheiro – **1**, Professor – **1**).

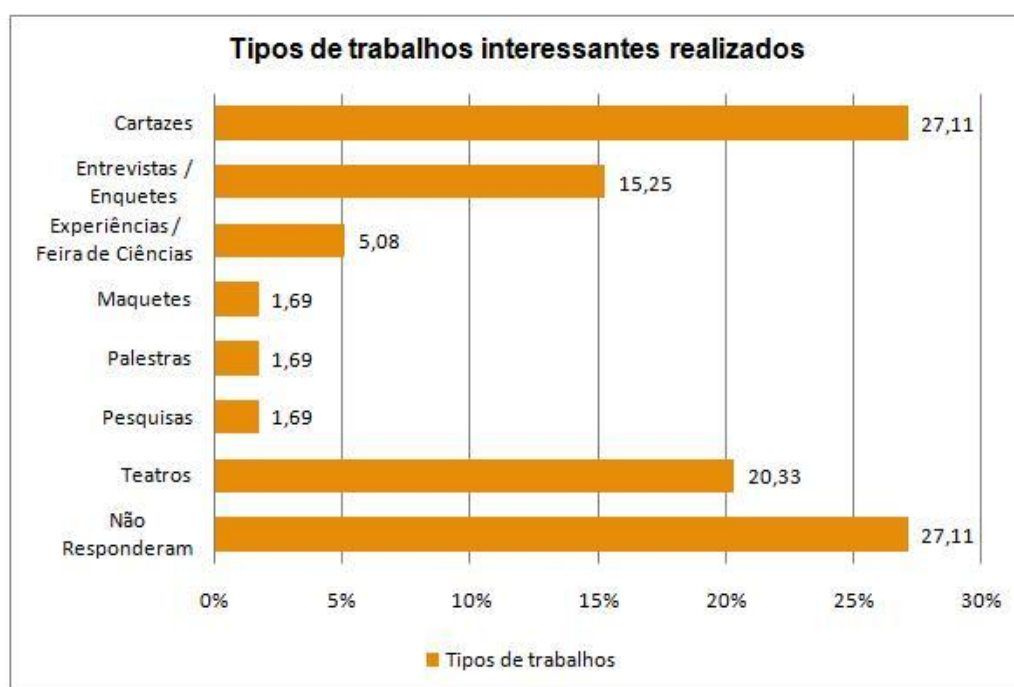
Perguntados sobre os estudos, 88,23% disseram gostar da escola; 58,82% disseram gostar de estudar; e, 61,66% disseram preferir aulas mistas (teóricas e práticas). Os comentários destas respostas podem ser vistas no ANEXO 2. As matérias preferidas citadas foram Educação Física e Química; e as matérias de que menos gostavam foram Física e Matemática.

Sobre os materiais pedagógicos que recomendariam para que a aula fosse dinâmica e de fácil compreensão, os alunos deram destaque para dinâmicas,

trabalhos em grupo, jogos, cartazes, slides e retroprojeter:



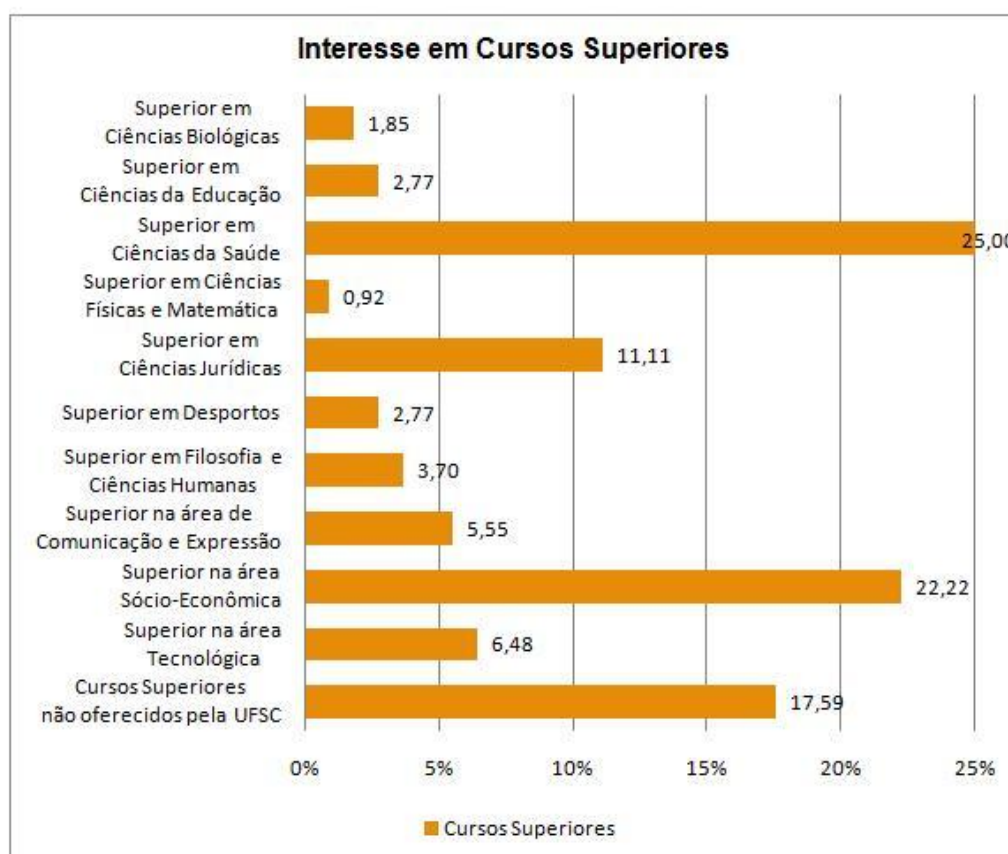
Acerca das atividades em sala, 51,26% responderam que já desenvolveram algum trabalho de que gostaram e citaram os seguintes exemplos:



Questionados sobre o que fariam ao concluir o ensino médio, 83,19% responderam já ter pensado sobre o assunto, dos quais 47,90% disseram

querer continuar estudando; e, 39,52% pretendiam trabalhar.

Dos entrevistados, 60% manifestaram interesse em cursar o ensino superior e 21,66% em cursar algum tipo de ensino técnico. Os cursos superiores citados, segundo os parâmetros daqueles já ofertados pela UFSC<sup>88</sup>, foram:



Cerca de 67,22% dos alunos já trabalhavam no segundo ano do ensino médio, em sua maioria, na área de prestação de serviços (75%). A maioria disse gostar de trabalhar (84,21%). Sobre o tempo em que exerciam as atividades, seguiram as respostas:

<sup>88</sup> Perguntados se conheciam a UFSC, instituição a que o Projeto se vinculava, 63,86% disseram nunca ter visitado a instituição.



Sobre hábitos pessoais, 82,35% dos alunos disseram que acompanhavam as notícias sobre atualidades (em especial, por meio de jornal ou revista – 39,79%); 70,58%, que praticavam atividade física; 83,19%, que já tinham lido algum livro; 40,92%, que costumavam encontrar os amigos na escola; 27,22% e 21,66%, respectivamente, que gostavam de ouvir *black music* (funk, hip hop, rap, reggae) e pagode, samba e axé; 21,84%, que sabiam tocar algum instrumento musical; 34,21%, que preferem assistir novelas na televisão; 50,34%, que torciam por um time de futebol catarinense; 23,38%, que têm como ídolos seus próprios familiares; e, 96,63%, que tinham acesso à internet<sup>89</sup> (72,30% na própria casa ou na casa de pessoas de seu convívio e 58,92% pelo menos 3 vezes por semana).

Indagados se já tiveram alguma dúvida sobre questão de cunho jurídico, 47,05% responderam que sim. Sobre o assunto da dúvida em específico, apontaram principalmente temas de Direito Civil e do Direito da Criança e do Adolescente, conforme o quadro abaixo:

<sup>89</sup> Em vista do grande acesso dos alunos à internet e ao fato de que, pelo menos, 80,67% deles já possuíam email, criei uma lista de discussão virtual do Projeto, com o email [crescerdireito@grupos.com.br](mailto:crescerdireito@grupos.com.br), para que pudéssemos manter o contato virtualmente, prolongando o tempo da relação que se dava no espaço da escola.



A maioria deles, 53,78%, disse nunca ter conversado com alguém vinculado profissionalmente à área jurídica. Daqueles que já haviam conversado, 50% disseram que a outra pessoa era advogada. Ainda, 63,86% responderam que ninguém na sua família teria cursado ou estaria cursando Direito. Perguntados se já estiveram em conflito com a lei, 10,92% responderam que sim, além disso, 53,04% apontaram que conhecem pelo menos uma pessoa que já esteve em conflito com a lei.

Por fim, após a breve explanação da proposta do Projeto, os alunos descreveram, no primeiro encontro, o que esperavam das atividades:

- Acho que será legal.
- Algo bom.
- Algo que possa ajudar no futuro.
- Animação.
- Aprender algo mais.
- Aprender algo que me interesse.
- Aprender alguma coisa.
- Aprender coisas boas e novas.
- Aprender coisas diferentes. Legais.
- Aprender coisas novas. **(2)**
- Aprender mais coisas e com elas tirar dúvidas, etc.
- Aprender mais um pouco sobre tudo.
- Aprender mais. **(2)**
- Aprender muitas coisas de meu interesse.
- Aprender muito.
- Aprender tudo.
- Aprender, decidir uma escolha para minha profissão.
- Aprimorar conhecimentos. **(2)**



Atividades bem desenvolvidas.  
Atividades diferenciadas, interessantes.  
Aulas diferentes!  
Aulas dinâmicas! Diferentes.  
Conhecimento. **(2)**  
Decidir o que pretendo fazer depois que concluir meus estudos.  
Divertimento e aprender coisas novas.  
Ensinar coisas boas para os alunos.  
Espero adquirir conhecimento para minha vida.  
Espero aprender mais.  
Espero atividades construtivas.  
Espero passar e receber o conhecimento aprendido.  
Espero poder conhecer melhor sobre as profissões e ter mais convivência sobre exercícios com cidadania.  
Espero principalmente poder decidir minha carreira profissional.  
Espero que coloquem em ação o que disseram, pois as propostas são ótimas.  
Espero que seja diferente, que não seja igual a todos que vem aqui no colégio e não são nada interessantes.  
Espero que traga algo de bom.  
Espero ter experiências novas nada parecido com esse meio escolar que vivo diariamente.  
Eu espero aprender bastante coisa, para saber se quero cursar direito mesmo.  
Fazer algo diferenciado.  
Informar-me e aprender de uma forma descontraída.  
Legal, espero que seja concluído com sucesso.  
Mais informações sobre saúde, filmes e outros.  
Muito produtivo.  
Não muita coisa, porque os alunos não têm interesse, mas eu espero ter experiência com profissionais da área.  
No momento nada.  
Que aumente meus conhecimentos.  
Que continue.  
Que ele alcance seu objetivo, fazendo com que haja uma relação harmônica entre as pessoas, além de orientar quem necessite.  
Que ensine algo interessante e que ajude a nossa vida.  
Que eu aprenda bem e que me ajude nas outras disciplinas.  
Que eu aprenda mais um pouco, mais sobre a vida.  
Que eu descubra meus direitos e deveres e como uma cidadã tenha a minha ética.  
Que me ajude a tomar decisões e buscar muito conhecimento.  
Que mude a rotina entediante da escola.  
Que nos ensine muitas coisas boas.  
Que nos estimule dentro da escola. Aprender atividades novas e fazer que a gente saia da rotina escolar.  
Que seja algo em que se absorva um pouco mais de sabedoria.  
Que seja bom.  
Que seja divertido e saia da rotina das aulas.  
Que seja interessante. **(2)**  
Que seja legal.  
Que seja objetivo.  
Que traga coisas novas, que ainda não sabemos.  
Que traga um pouco mais de diversidade para a sala de aula.  
Saber mais coisas sobre esse projeto, sempre é bom saber coisas a mais.  
Saber sobre meus direitos.  
Sair da rotina, fazer mais amigos, etc.  
Sei lá, lá sei.

Sei lá... Aprender todos os meus direitos.  
 Ser bem legal.  
 Ser legal.  
 Ter a certeza do que quero após o ensino médio.  
 Tirar dúvidas de muitos adolescentes.  
 Tirar dúvidas.  
 Todas as atividades colocadas no folheto.  
 Todas as coisas que nos passaram no folder.  
 Trazer mais conhecimento aos alunos.  
 Tudo.  
 Um bom desempenho e que com esse projeto eu possa mesmo me qualificar.  
 Um projeto que possa esclarecer nossas dúvidas.  
 Um projeto que promova uma atividade bem dinâmica, diferente das aulas teóricas que temos todos os dias.  
 Uma coisa boa e legal sem estresse.  
 Uma preparação para a faculdade e para a vida.

Essas, portanto, foram as expectativas iniciais quando da apresentação do Projeto. As informações colhidas na primeira aula também foram essenciais para o planejamento das atividades, de acordo com os interesses e anseios dos adolescentes, que, desde o início, puderam ser interlocutores de suas próprias experiências de vida.

## **V. PROCEDIMENTOS ANO I (2008)**

Na sequência, serão apresentados os planos de aula<sup>90</sup>, com os respectivos relatórios, por ordem cronológica. Também serão apresentadas algumas fotos para ilustrar a descrição das atividades realizadas.

### **a) AULA N. 01 – 18.04.2008 (45') – Apresentação**

PLANO A1:

- I. Apresentação sintética do Projeto Crescer Direito, com os alunos sentados em círculo, a partir da leitura do folder explicativo<sup>91</sup> entregue aos alunos, com a proposta das atividades.
- II. Apresentação dos alunos individualmente.

<sup>90</sup> Algumas aulas contaram com a participação de outras mestrandas ou graduandas em Direito. Assim, nesta hipótese, serão destacadas as atividades que desenvolveram e seus respectivos nomes.

<sup>91</sup> Conforme ANEXO 3.

### III. Aplicação do Questionário Inicial.

#### RELATÓRIO A1:

Neste primeiro contato com as turmas, em que o Projeto foi apresentado, senti que, para alguns, as expectativas eram boas, para outros, nem tanto. Muitos alunos manifestaram certa descrença quanto à realização das atividades, na esteira do que já foi comentado no tópico III, "SUJEITOS". De qualquer maneira, a minha intenção inicial era estabelecer um canal de comunicação amplo com os adolescentes para deixá-los à vontade em nossas aulas. Como pesquisadora-adulta, sabia também, desde o início, da importância em cumprir o acordo inicial estabelecido com os alunos, de forma horizontal. Acredito que a iniciativa de ouvi-los em primeiro lugar, antes de trazer qualquer tipo de conteúdo à escola, foi fundamental para o começo do estabelecimento de nossa parceria de modo dialógico.

#### **b) AULA N. 02 – 09.05.2008 (45') – Convivência sadia**

#### PLANO A2:

I. Proposta da atividade "diário de vida", com a entrega de um caderno por aluno, no qual eles ficariam livres para escrever suas experiências de vida.

II. Introdução ao Direito da Criança e do Adolescente, com a exposição da mestranda em Direito da UFSC, Fernanda da Silva Lima, conforme apostila (ANEXO 4).

III. "Jogo da ponte", desenvolvido pela mestranda em Educação Física da UFSC, Jaciara Oliveira Leite.

Dinâmica: Os alunos se dividem em quatro grupos, formam um quadrado de cadeiras (em que cada lado corresponderá a um grupo) e cada aluno fica em pé em cima da sua cadeira. O objetivo é que eles atravessem para o lado oposto do quadrado (sem dar a volta), juntamente com os colegas do seu lado.

Regras: todos do grupo têm que atravessar; a cadeira não pode ser arrastada; não se pode descer da cadeira. As regras são colocadas no decorrer do jogo, conforme

eles tentem essas soluções.

Solução: Há somente uma maneira de atravessar para o outro lado, que é quando um subir na cadeira do outro, de modo que vão sobrando cadeiras e essas formem uma “ponte” até o outro lado. Mesmo sem querer, a situação implica que se usem as cadeiras de outros grupos para atingir o objetivo. Algumas situações geralmente acontecem, como: eles acham que é uma competição; não querem que a pessoa de outro grupo utilize a sua cadeira; têm que discutir uma solução. Geralmente, um dos grupos acha a solução primeiro e os outros imitam, o que não é ruim, pois a solução é cooperativa, o que constitui um exemplo positivo. Conforme, outras situações apareçam, devem ser feitas as ligações com o nosso dia-a-dia, com situações de violência e superação, para discutirmos melhor após a atividade.

A brincadeira dura em média de 10 a 15 minutos.

III. “Jogo da superação”, em equipes, para adivinharem o personagem cuja biografia é lida em sala. As biografias escolhidas referem-se a pessoas que superaram algum tipo de “violência” em sua trajetória de vida.

IV. Enquete final: “Que lugar você teria interesse em conhecer em passeio a ser realizado pelo projeto?”

## RELATÓRIO A2:

Nesta aula, em primeiro lugar, apresentei a atividade dos “diários de vida” a fim de estimulá-los a escrever e refletir sobre a própria vida.

Em seguida, houve a exposição sobre a introdução ao Direito da Criança e do Adolescente, em que notei uma dificuldade inicial por parte dos alunos em compreender conceitos básicos jurídicos. Também foi possível observar das intervenções que fizeram o quanto está impregnado em seu discurso a ideologia dominante – já que faziam referências contundentes à televisão e aos meios de comunicação de massa para definir o “legal”, o “justo” e o “moral”. Também, era notável o discurso dos adultos presente neles, pois, por exemplo, não se sabiam sujeitos de direitos, mas praticamente “propriedade” dos pais.

Com a dinâmica do “jogo da ponte”, pudemos discutir a importância de regras e a necessidade do diálogo para uma convivência sadia. Ao final, em círculos, os alunos comentaram a experiência. Apontaram dificuldades como:

entender (e obedecer) as regras colocadas no curso do jogo; encontrar a solução; organizar o jogo; dividir espaços; respeitar todas as pessoas envolvidas ainda que não fossem de sua equipe original; equilibrar-se; etc. A Jaciara fez uma releitura da brincadeira a partir da exposição da Fernanda: o discurso pela não-violência, pela cooperação, pela necessidade de dividir espaços e enxergar o semelhante; pelo respeito e consideração (já que certos alunos se “aproveitaram” da intimidade para “tocar” as meninas); pela convivência harmônica com o estabelecimento de certas regras mínimas; pelo bom senso nas relações interpessoais etc.

Finalizada esta discussão, partimos para o “jogo da superação”. Foram utilizados algum dos ídolos citados nos questionários respondidos pelos alunos na aula inicial para a montagem da atividade. As biografias escolhidas foram: 50cent, Albert Einstein, Machado de Assis, Joaquim Barbosa, Robson Caetano, Joanna Maranhão, Cafu e Aleijadinho.

Apesar de não ter conseguido concluir o jogo em nenhuma das salas por falta de tempo, as biografias comentadas mostraram que poucos alunos conheciam a história de superação que estava por trás de certas pessoas célebres hoje em dia. Houve certa facilidade em acertar as biografias estrangeiras e (muita) dificuldade para acertar as nacionais. Esta atividade pretendeu trazer à reflexão a capacidade de superação de toda pessoa ante dificuldades que surgem na vida.

Por último, na enquete final, os alunos, em sua grande maioria, responderam que gostariam de conhecer a UFSC.

FOTOS A2:



Jogo da ponte, com Jaciara, na turma 24



Jogo da ponte, na turma 20



Jogo da superação, na turma 24



**c) AULA N. 03 – 16.05.2008 (45') – Convivência sadia II****PLANO A3:**

I. Atividade “aniversariantes do mês”, em relação aos alunos que faziam aniversário até o mês de maio, em que cada aluno deve escrever num papel, ao lado do nome do aniversariante, o adjetivo positivo que julga corresponder à pessoa. Depois, é feita a “carta da turma”, com todas as mensagens, para cada aniversariante a fim de presentear-lo no dia da comemoração.

III. Atividade com recortes (jornais/revistas) em equipes e confecção de cartazes para ilustrar a contraposição entre a “Doutrina da Situação Irregular do Menor”, do antigo Código de Menores, e a nova concepção da “Doutrina da Proteção Integral”, a partir da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

**RELATÓRIO A3:**

Na atividade “aniversariantes do mês”, os alunos escreveram adjetivos positivos para os aniversariantes cujos nomes foram escritos no quadro. Alguns alunos se mostraram desmotivados, enquanto outros ficaram muito curiosos para saber o que os outros colegas pensariam de si. Alguns alunos disseram que era muito “difícil” referir alguém positivamente, pois seria mais fácil “reclamar” da pessoa. Alguns alunos, ainda, disseram que não havia o que dizer de “positivo” sobre determinados colegas à primeira vista, porém, com a atividade, passaram a pensar em qualidades de determinada pessoa, por mais que não fossem próximos. A adesão dos alunos foi quase total à atividade e, como havia alunos novos na sala, este momento também oportunizou que uns conhecessem os outros e pudessem se enturmar.

Sobre a confecção de cartazes, as equipes mostraram-se interessadas, queriam tirar dúvidas e pediam esclarecimentos. A apresentação ficou para a próxima aula. Muitos alunos disseram que colheriam mais material e informações em casa.

**FOTOS A3:**



Atividade “aniversariantes do mês”, na turma 21



Confecção de cartazes, na turma 20



Confecção de cartazes, na turma 24



**d) AULA N. 04 – 06.06.2008 (45') – Medidas de proteção**

## PLANO A4:

I. Atividade sobre medidas de proteção à infância e à juventude: medidas específicas de proteção, medidas aos pais (ou responsáveis) e medidas sócio-educativas, conforme apostila (ANEXO 5).

Observação: Exposição oral com cartazes e apresentação da Constituição Federal e do Estatuto.

II. Apresentação das equipes sobre a atividade com recortes da A3.

III. Atividade dos “aniversariantes do mês”, com os aniversariantes de janeiro a maio, no intervalo das aulas, com as turmas 20, 22 e 24.

## RELATÓRIO A4:

Na exposição oral, notei os alunos bastante atenciosos, embora ainda não fosse fácil falar sobre conceitos jurídicos com as turmas. Por isso, estimulei muito as perguntas, para que o assunto se tornasse mais claro. Surgiram questões como: “quando se faz 18 anos a 'ficha de antecedentes' fica limpa”?; “os crimes realizados na internet também podem ser atos infracionais”?; “o que é contravenção penal”?; “a internação de adolescente infrator é, na verdade, uma 'punição', e não uma 'proteção', certo?”; “por que há diferença no tratamento do adolescente autor de ato infracional 'pobre' daquele que é 'rico'”?; “por que 18 anos é a idade da maioridade?”; “mas antes dos 18 anos os jovens já não têm consciência do que fazem para serem 'punidos'”?; “os pais têm alguma responsabilidade quando os filhos cometem ato infracional?”.

Na medida em que estabelecíamos o diálogo, conseguimos chegar a alguns consensos provisórios e refletir sobre o fato de que pouco se fala na prevenção à ameaça e à efetiva lesão de direitos infantojuvenis em comparação com a imposição de sanções quando as violações de tais direitos já se consumaram. Foi interessante notar a dificuldade que os alunos tinham em questionar as regras que nos são impostas. Desta forma, tentamos desmistificar o discurso legal imperante que, regra geral, não é fruto de elaboração popular, mas de manipulação da classe

subalterna pela dominante.

Em uma das salas (turma 24), a exposição se alongou tanto, em decorrência de inúmeras perguntas, que tivemos de deixar a atividade dos cartazes para a próxima aula por falta de tempo. Foi curioso perceber, também nesta turma, que os alunos espontaneamente fizeram um círculo para a exposição teórica, enquanto nas outras turmas permaneceram enfileirados.

Em relação à apresentação dos cartazes, a qualidade dos trabalhos foi excelente. A seu modo, cada equipe descreveu a atual situação do Direito da Criança e do Adolescente. Alguns fizeram a comparação com a Doutrina da Situação Irregular, presente nos códigos menoristas, outros se concentraram em explicar o modelo teórico atual da “Doutrina da Proteção Integral”. Alguns procuraram e transcreveram os artigos do ECA e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente nos trabalhos, outros fizeram desenhos<sup>92</sup> para ilustrar o assunto.

Na atividade “aniversariantes do mês”, durante o intervalo, fizemos a entrega das cartas das turmas com adjetivos positivos para os aniversariantes, acompanhada de um bolo para cada turma. A atividade aconteceu dentro de cada sala, apenas com os respectivos alunos, que ajudaram a organizá-la após a comemoração. Em geral, os alunos gostaram de receber a carta escrita pela turma, em que eram retratados positivamente pelo grupo.

FOTOS A4:

---

<sup>92</sup> Sobre o desenho: “Esta produção simbólica constitui um dos registros privilegiados de expressão da criança, em que, através da linguagem plástica, ela lança mão dos significados visuais para representar sua visão de mundo. Material que demanda estratégias analíticas específicas que contemplem a sua singularidade. Como linguagem, não traduz o real, mas o representa, de forma menos convencional que o escrito. Consiste fonte que nos permite apreender melhor o olhar diferenciado da criança sobre o mundo, em que ela elabora as experiências sociais de forma característica” (GOUVEA *in* SARMENTO, 2008, p. 113).

Exposição sobre medidas de proteção, na turma 24



Apresentação de cartaz, na turma 21



Apresentação de cartaz, na turma 22



Cartazes

# Estatuto da Criança e do Adolescente

Do direito a liberdade, ao respeito e a dignidade



Jogos para melhorar a atenção



O Estatuto é o conjunto de regras, leis e normas que regulam a vida da criança e do adolescente, no âmbito da família, da comunidade e do Estado.

Art. 15: A criança e o adolescente têm direito a liberdade, ao respeito e a dignidade. Na pessoa humana em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16: O direito a liberdade compreende os seguintes aspectos:  
I. Ir, vir e estar nos locais públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;  
II. Opinião e expressão;  
III. Crença e culto religioso;  
IV. Brincadeiras, práticas esportivas e recreativas;  
V. Participar da vida familiar e comunitária, bem dos movimentos;  
VI. Buscar refúgio, auxílio e orientação.



Como denunciar crimes:  
\* nos conselhos tutares, preferencialmente;  
\* 190 - delegacia de polícia;  
\* Aos promotores de justiça com atribuição nas áreas criminal e da infância e juventude;  
\* de forma anônima pelo disque denúncia 100 (24h - 24h).



EEB WANDERLEY JUNIOR  
Técnicas de Segurança  
Proj. Mauro  
Turmas: 23, 24, 25  
Turmas: Matulino  
Unidade Básica de Educação Infantil  
Unidade Básica de Educação Infantil  
Unidade Básica de Educação Infantil  
Unidade Básica de Educação Infantil

# ERA PRA SER ASSIM...

**PRINCÍPIO 1**  
Tudo criança será beneficiado por seus direitos, sem qualquer discriminação por sexo, cor, idade, língua, religião, país de origem, status social ou qualquer outro fator. Todos os direitos de mundo devem ser seus direitos respeitados!

**PRINCÍPIO 2**  
Tudo criança tem direito a proteção especial, e todas as facilidades e oportunidades para se desenvolver plenamente, com liberdade e dignidade.

**PRINCÍPIO 3**  
Desde o dia em que nasce, toda criança tem direito a sua saúde e uma nutrição, no seja, ser cuidado de um pai.

**PRINCÍPIO 4**  
As crianças têm direito à crescer com saúde. Para isso, os pais devem também ter direito a condições especiais, para que eles possam crescer saudáveis. Toda criança tem direito a educação, trabalho, recreação e assistência social!

**PRINCÍPIO 5**  
Crianças com deficiência física ou mental devem receber atenção e cuidados especiais! Porque elas merecem respeito como qualquer criança!

**PRINCÍPIO 6**  
Toda criança deve crescer em um ambiente de amor, segurança e compreensão. As crianças devem ser criadas sob o cuidado dos pais, e os pais devem sempre reverte-se para o bem, e nunca que seja necessário. O governo e sociedade deve a obrigação de fornecer condições especiais para as crianças que não são felizes em famílias para viver decentemente.

**PRINCÍPIO 7**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

**PRINCÍPIO 8**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

**PRINCÍPIO 9**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

**PRINCÍPIO 10**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

**PRINCÍPIO 11**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

**PRINCÍPIO 12**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

**PRINCÍPIO 13**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

**PRINCÍPIO 14**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

**PRINCÍPIO 15**  
Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E todos os pais, escolas e um país, governo de aprender, as crianças também tem todo o direito de brincar e se divertir!

## ..MAS INFELIZMENTE NÃO É!

Do que adianta leis, regras, princípios mudarem, se quem tem que mudar são as pessoas e suas atitudes!!

Figura: Ana Paula, André, Matt, Jessica Coelho, Jeswel, Jessica da Silva, Tereza 29



# Direitos da Criança e do Adolescente



É sempre um momento especial, é no ventre da mãe...



É assim, sempre, com amor e carinho.



Quando partilhamos de momentos de amor, estamos a crescer juntos, com todos os direitos.



É sempre um momento especial, é no ventre da mãe...



Que os direitos dependam de nós...



Os direitos são para todos...



É assim, sempre, com amor e carinho.



É assim, sempre, com amor e carinho.



Quando partilhamos de momentos de amor, estamos a crescer juntos, com todos os direitos.



6 11:44

Os direitos são para todos...

Trabalho de Sociologia



# Direito da Criança e do Adolescente



**Proibição do Trabalho Infantil**

Artigo 37  
É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo o que se refere ao trabalho artístico.



**Direito de Expressão**

Artigo 5º  
A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. São prioritários a proteção à vida, a saúde, a liberdade de expressão, a não discriminação, a igualdade de gênero, a liberdade de circulação, a proteção ao meio ambiente, a convivência pacífica com outras crianças e adolescentes e a liberdade de consciência e de crença.



**Prostituição Infantil**

Artigo 240  
É proibida a exploração sexual de crianças e adolescentes por meio de prostituição, pornografia, comércio de imagens íntimas ou qualquer outra forma de exploração sexual.



**Qualidade de Vida**

Artigo 20º  
É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.



**Direito a Educação**

Artigo 22º  
Toda criança e adolescente tem direito a ser inscrita e matriculada em uma escola de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, a oferta de educação especial, desde que preenchidos os requisitos legais.



**Direito a Segurança**

Artigo 23º  
É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

6 11:44

# Direitos Humanos



Toda criança tem direito a ter família e ser feliz com ela.



Toda criança tem o direito de ler, e expandir seus conhecimentos.



Direito de moradia



Toda criança, precisa de atendimento médico.



Ajudar os idosos.



Mesmo do que estudar é importante todas as crianças tem o direito de brincar.



Toda criança tem direito a amigos e ao divertimento.

Seja qual for a matéria, o aluno tem que aprender.



A criança deve ser respeitada e protegida pela família.

Que todos possam estudar e crescer.  
Comunicar sempre e não se esquecer de ajudar quem precisa.  
Até ao fim. Tudo Bem!!

6 11:46







Observações – Informações nos cartazes:

- Título “Estatuto da Criança e do Adolescente”: “Estatuto é o conjunto de regras, que são as leis, e está previsto na Constituição de 1988, no artigo 227, para defender os direitos da criança e do adolescente. Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade: arts. 15 e 16 do ECA. Como denunciar casos: no conselhos tutelares, preferencialmente; 190 – delegacia de polícia; aos promotores de justiça com atribuições nas áreas criminal e da infância e da juventude; de forma anônima pelo disque denúncia 100 (8h-22h).
- Título “Era pra ser assim...”: “Era pra ser assim... mas infelizmente não é! Do que adianta leis, regras, princípios mudarem, se quem tem que mudar são as pessoas e suas atitudes!!”.
- Título “Direitos da criança e do adolescente”: “A criança deve ser amada e respeitada já no ventre de sua mãe. Ao nascer, necessita de amor e carinho. Crianças portadoras de síndrome de Down devem ser respeitadas como qualquer outra criança. A criança tem o direito de brincar e de se expressar. Deve ser respeitada independentemente da raça, da religião ou país e da cor. Tem o direito de

estudar. Milhares de crianças são mortas, inocentes e indefesas, mortas em guerras e conflitos de homens sem escrúpulos e sem piedade. Adolescente se prostituindo”.

- Título “Direito da criança e do adolescente”: “Proibição do trabalho infantil (art. 60). Direito de expressão (art. 3º). Prostituição infantil. Qualidade de vida (art. 4º). Direito à segurança (art. 18). Direito à educação (art. 19).

- Título “Direitos humanos”: “Toda criança tem direito a ter família e a ser feliz com ela. Toda criança tem direito de ler e expandir seus conhecimentos. Direito de moradia. Ajudar os idosos. Toda criança precisa de atendimento médico. Toda criança tem direito a amigos e ao divertimento. Apesar de que estudar é importante, todas as crianças têm o direito de brincar. Seja qual for a matéria, o aluno tem que aprender. A criança deve ser acolhida e protegida pela família”.

- Título “O futuro da infância”: “Necessitando de cuidados especiais. Crianças sendo adulto, grande preocupação. Crianças com fome! Criança tem que brincar! Toda criança tem direito de estudar!”.

- Título “Direitos das crianças e dos adolescentes”: “Ter uma família, fazer parte da sociedade, divertir-se, educação, alimentação saudável, carinho, respeito, expressar-se, participação, saúde, amor, proteção, brincar, formação escolar, atenção”.

- Título “Toda criança tem direito...”: “Toda criança tem direito... de ter uma família, de se divertir, assistência médica, alimentação, educação, moradia, inclusão social, aproveitar sua infância com dignidade... de ser feliz!”.

#### **e) AULA N. 05 – 20.06.2008 (45') – Medidas de proteção II**

PLANO A5:

I. Exposição sobre o Sistema de Garantia de Direitos e o Sistema de Justiça (Entidades de Atendimento; Conselho Tutelar; Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente; Ministério Público e Poder Judiciário), pela mestrandia Fernanda da Silva Lima, conforme apostila (ANEXO 6).

II. Atividade cooperativa.

Objetivo: relembrar, reconstruir e discutir o conteúdo da aula anterior, fazendo conexões com a aula de hoje.

Conteúdo: Noções de Direito da Criança e do Adolescente.

Metodologia (no pátio): os alunos se dividem em quatro grupos e cada grupo fica disposto à frente das professoras. Um dos grupos escolhe a forma como todos os grupos (inclusive o dele) irão percorrer o caminho (até a árvore). Decidido isso, os grupos percorrem o caminho desta maneira, ao chegar do outro lado é feita uma pergunta sobre um dos assuntos trabalhados na aula anterior e é dado um tempo para respondê-la, as equipes então respondem e as professoras realizam comentários a respeito, de modo que a discussão sobre o ECA deve ocorrer durante o próprio jogo. Feito isso, cada equipe escolhe uma carta, nela está contida a tarefa que eles deverão voltar realizando. A seguir, a próxima equipe escolhe como todos os participantes percorrerão o caminho e segue-se o jogo. São quatro rodadas desta forma e uma quinta rodada com uma atividade comum a todos.

Perguntas:

- (1) Qual é a denominação da doutrina expressa na Constituição Federal e no ECA sobre o Direito da Criança e do Adolescente? R. Doutrina da Proteção Integral;
- (2) Adolescentes são responsabilizados quando cometem ato infracional? R. Sim;
- (3) Como os adolescentes podem ser responsabilizados quando cometem ato infracional? R. Depende das circunstâncias, da gravidade do ato e da personalidade do adolescente para a aplicação de medida sócio-educativa;
- (4) Há alguma medida sócio-educativa que implica privação de liberdade? R. Sim, medida de semi-liberdade e de internação;
- (5) Cite exemplos de casos práticos em que se aplicariam medidas sócio-educativas. R. Furto, tráfico de drogas, homicídio.

Tarefas:

- Cantar uma música
- A equipe deverá somar 200 pulos, todos devem contribuir
- A equipe deverá somar 200 polichinelos, todos devem contribuir
- Andar abraçados
- Dançar
- Passar por cima da pessoa
- Fazer “Corrida e Estátua”
- Duas pessoas da equipe não podem encostar o pé no chão



III. Atividade dos “aniversariantes do mês”, com os aniversariantes de janeiro a maio, no intervalo das aulas, com as turmas 21 e 23.

#### RELATÓRIO A5:

Neste dia, não foi dada a última aula (na sala 23), visto que, por ausência de professor em outro período, a turma 23 acompanhou o Projeto juntamente com a turma 24, no segundo horário (ou seja, as aulas nas turmas 24 e 23 aconteceram no mesmo período, revezando-se a prática corporal e a exposição oral).

Na parte da exposição oral, a proposta era informar aos alunos de que forma se compunha a chamada rede de proteção à infância e à juventude e quais as entidades que dela faziam parte. De forma geral, prestaram atenção e anotaram algumas informações.

No jogo cooperativo, por sua vez, o comportamento de cada turma foi peculiar. A turma 20 aderiu prontamente à brincadeira. Já na turma 24, houve um pouco de dificuldade para participarem da brincadeira. Na turma 23, não houve muita colaboração para o jogo, especialmente por parte dos meninos – e esta é, na realidade, a turma com que temos menos contato, porque muitos alunos vão embora no último horário das sextas-feiras (que é o período da aula de Sociologia nesta turma). A turma 22, que já estava dispersa quando da exposição oral, na hora da brincadeira, por ser véspera do recreio e muitos alunos de outras salas já se encontrarem no pátio, ficaram inibidos para a realização das atividades. Por último, a turma 21, que já na exposição participou consideravelmente, fazendo perguntas e interagindo, participou animadamente da brincadeira e foi a turma com melhor desempenho nas respostas das perguntas realizadas.

No momento do intervalo, mais uma vez, fizemos a atividade dos “aniversariantes do mês”, desta vez, com as turmas 21 e 23. Em ambas as turmas, a atividade foi feita dentro da sala, apenas com os respectivos alunos. Na sala 21, os alunos se organizaram, por conta própria, para comprar refrigerantes e, ao final, ajudaram a organizar a sala após a comemoração. Um dos alunos desta turma inclusive sugeriu que organizássemos a toda sexta-feira do Projeto uma confraternização, pois “o pessoal se animava para o intervalo e todo mundo

conversava mais”.

FOTOS A5:

Exposição oral, com Fernanda, na turma 20



Atividade cooperativa, na turma 22



Atividade cooperativa, na turma 21



Atividade cooperativa, na turma 21



**f) AULA N. 06 – 07 e 08.07.2008 (45') – Trabalho e estágio**

PLANO A6:

I. Exposição oral sobre “trabalho *versus* educação: benefícios e/ou prejuízos aos adolescentes?”, conforme apostila (ANEXO 7).

II. Realização de enquete (oralmente):

1. Já trabalhou e/ou estagiou?
2. Trabalha ou estagia atualmente?
3. Se nunca trabalhou ou estagiou, gostaria de trabalhar ou estagiar?

III. Realização de enquete opcional (por escrito, individualmente, escolher uma das questões para responder):

- a. Você já encontrou um exemplo de trabalho precoce? Cite.
- b. Se trabalha(ou) ou estagia(ou), seus direitos são(foram) respeitados?

RELATÓRIO A6:

Na turma 24, houve pouca participação dos alunos durante a exposição, como também na enquete final. Muitos alunos disseram que trabalharam e estagiaram ou fazem algum dos dois atualmente. Uma aluna comentou que

achava o “vocabulário difícil” e que muitos alunos não entendiam direito o assunto por causa disso.

Na turma 21, houve bastante participação na aula e os alunos prestaram bastante atenção na explicação. Muitos alunos comentaram estar em busca de estágio. Houve uma participação considerável na enquete, mas ficou clara a dificuldade em vislumbrarem exemplos de trabalho precoce no dia-a-dia.

Na turma 20, os alunos estavam muito agitados (principalmente os meninos falavam muito). A exposição oral foi complicada nesta aula porque o pessoal não permanecia em silêncio por muito tempo. Contudo, houve uma boa participação na enquete final e os alunos trouxeram exemplos interessantes de trabalho precoce.

Na turma 23, a aula foi dada no período da disciplina de Filosofia, que é o primeiro horário de terça-feira. Os alunos chegaram propositadamente atrasados para a aula (que pensavam ser de Filosofia), porque disseram que o Professor da disciplina dificilmente vinha no primeiro horário e, raramente, dava a primeira aula, vez que só fazia chamada e liberava os alunos. Enfim, prossegui com a exposição oral, que foi bastante tranqüila, pois os alunos colaboraram com o silêncio, mas estavam nitidamente desmotivados/desinteressados no tema. A maioria dos alunos respondeu que não trabalha(ou) nem estagia(ou). E, ainda, não pareceram muito animados a trabalhar ou estagiar. Talvez por essa razão o tema da aula não tenha despertado maiores interesses. Alguns alunos fizeram perguntas como: “Há um valor mínimo para a bolsa-auxílio?” R. Não; “E para o trabalho?” R. Sim, o salário-mínimo; “Quais são os direitos do aprendiz?”; “Quem não tem CTPS assinada conta o tempo de serviço?” R. Depende do contrato de trabalho; “Como se comprova a frequência na instituição de ensino perante o estágio?” R. Depende do estágio, mas, em regra, com a apresentação periódica de atestado de frequência emitido pela escola. A frequência na escola é indispensável para a realização do estágio.

Na turma 22, cheguei ao final do intervalo, antes de bater o sinal para o início da aula. Muitos alunos vieram conversar comigo. Em especial, a aluna L. (que sempre se recusava a participar das atividades do Projeto e sentava de costas pra mim) veio falar comigo acerca de uma situação vivida pelo pai dela, dono

de um restaurante que havia contratado uma auxiliar de 13 anos, informalmente. Esta garota teria sido “despedida” e, agora, requeria o reconhecimento do vínculo trabalhista e o pagamento das verbas pertinentes. Oportunamente, a aula seria sobre este assunto, de forma que pude perceber, pela primeira vez, que a aluna prestou atenção – virada de frente pra mim – e respondeu a enquete final citando essa situação que havia me exposto antes da aula. A exposição oral foi um pouco conturbada porque todos os alunos queriam falar ao mesmo tempo, mas, de todo modo, estavam atentos ao assunto. Muitos estavam interessados em estagiar. Houve uma participação considerável na enquete (quase 100%). E quase todos responderam às duas questões da enquete opcional. Vários alunos vieram conversar ao final da aula para tirarem mais dúvidas sobre estágio.

Sobre a enquete final nas turmas, quando perguntados se já tinham encontrado algum exemplo de trabalho precoce, 70% respondeu que “sim” e algumas das respostas citadas foram:

Já trabalhei em uma central de revisões de caderneta de poupança [quando ainda não tinha 16 anos].  
 Um amigo meu trabalha mais que seis horas por dia.  
 Crianças trabalhando de olheiro para traficante no período noturno.  
 Na minha rua.  
 Meu primo tem 14 anos e trabalha numa confeitaria e recebe meio salário-mínimo.  
 Crianças vendendo doces, etc... no sinal.  
 Em oficinas, construções.  
 No restaurante do meu pai, a funcionária tinha 13 anos e trabalhava 4 horas.  
 Eu trabalhei como garçom aos 14 anos, meus direitos não eram respeitados, trabalhava das 18:00 hs até 1:00 da manhã.  
 Sim! No trânsito.  
 Na oficina de carro.  
 Alguns amigos (obras).  
 No interior.  
 No centro tem muita criança vendendo doce pelo mínimo trocado.  
 Eu já vi um menino de 13 anos trabalhando de padeiro.  
 Uma criança de 14 anos trabalhava, fazendo pipa em uma loja.  
 Numa distribuidora de produtos.  
 Um colega com 14 anos que trabalha como servente.  
 Obras.  
 Crianças trabalhando de entregar folhetos e vender bala no sinal.  
 [...] há alguns exemplos que são passados na tv, jornal. Que é o trabalho agrícola uns dos mais discutidos.  
 Crianças no trânsito, vendendo balas, entregando folhetos.  
 Crianças vendendo bala no sinal, isso é um “trabalho” insalubre. Sem condições nenhuma de trabalho.  
 Normalmente vemos esse tipo de trabalho irregular na rua, em trabalhos de firma informal, vulgo “bico”, realizados por menores.  
 Já vi só crianças vendendo doces no sinal.

Vejo exemplos de trabalho precoce na televisão, mas ao vivo eu nunca presenciei o trabalho precoce.

Uma pessoa de 12 anos trabalhando numa borracharia, 5 horas por dia, ganhando R\$10 por tarde.

Crianças no sinal.

Em sítios, em sinais de trânsito, em vários outros.

Sim! Em serviços domésticos e também em sinais de trânsito.

Crianças na rua trabalhando.

Sim. Crianças vendendo balas, doces, no sinal.

Nas sinaleiras, vendendo bala, algodão doce, ou entregando panfletos.

Por sua vez, acerca da indagação sobre o respeito de seus direitos no caso de trabalhar ou estagiar, 65% responderam afirmativamente. No entanto, 35% disseram não ter os direitos respeitados e comentaram o seguinte:

Trabalhei, mas no primeiro não foram respeitados; no segundo, foram.

Trabalho em um salão, mas não tenho (qualquer) tipo de contrato.

Eu trabalhei como garçõete aos 14 anos, meus direitos não eram respeitados, trabalhava das 18:00 hs até 1:00 da manhã.

Não eram respeitados, não são!

Não é muito respeitado...

Mais ou menos!! Eles sempre acham que o "menor" deve fazer tudo o que desejam.

Os percentuais referidos, portanto, atestaram o quão distante os adolescentes estavam da aludida garantia da proteção no que concerne ao trabalho. Também chamou a atenção a importância que os alunos davam ao trabalho, especialmente porque, provenientes das classes populares, a contribuição financeira em casa dos menores de idade se fazia essencial para o sustento da família.

Contudo, sabe-se que não apenas a questão econômica é preponderante para o desempenho de um trabalho na fase da adolescência. É de se destacar que

No caso dos adolescentes, a taxa de atividade só reduz significativamente quando a renda mensal familiar é maior do que dois salários mínimos por pessoa. Este dado indica que há outros motivos, além da pobreza, que levam os adolescentes ao trabalho. Nesta faixa de idade, os fatores individuais, como querer ter seu próprio dinheiro, ser mais livre, ter ocupação ou qualificação se somam aos culturais, como a crença de que filho de pobre tem que trabalhar ou que o trabalho é disciplinador, e aos fatores econômicos, como a necessidade de ajudar no orçamento familiar. É comum o próprio adolescente tomar a iniciativa de trabalhar, no que é incentivado pela família (RIZZINI *in* DEL PRIORE, 2004, p. 387/388).

Por certo, o trabalho juvenil também incita uma série de problemas para a vida do adolescente, em especial, porque que é a principal causa dos prejuízos nos estudos e do afastamento da escola. Aliás, esta situação foi passível

de constatação já no primeiro semestre de desenvolvimento do Projeto, pois muitos dos alunos que trabalhavam, diziam aprender pouco ou nada na escola em virtude da “pesada” rotina de trabalho. Por causa do cansaço, alguns alunos já haviam até mesmo se transferido para o turno noturno e outros diziam pensar em fazê-lo em breve.

FOTOS A6:

Exposição oral, na turma 22



Exposição oral, na turma 20





Enquete:

A. Já trabalhou e/ou estagiou?

B. Trabalha ou estagia?

C. Se não, gostaria de trabalhar ou estagiar?

• Caixa → Onde vc já encontrou um exemplo de trabalho precoce? (E/OU) → Seus direitos são/foram respeitados? (SE TRABALHA...)

TRABALHO & ESTÁGIO

\* Conceitos básicos:

↳ "Trabalho precoce" exercido por menor de 16 anos.

↳ É permitido ser "APRENDIZ" a partir dos 14 anos.

↳ A partir dos 16 é permitido trabalhar... mas, dos 16 aos 18, são PROIBIDOS:

- atividades insalubres, perigosas e penosas;
- trabalho noturno;
- trabalhos c/ cargas pesadas/ Jornadas longas/prejuízos à saúde

\* Situação atual?

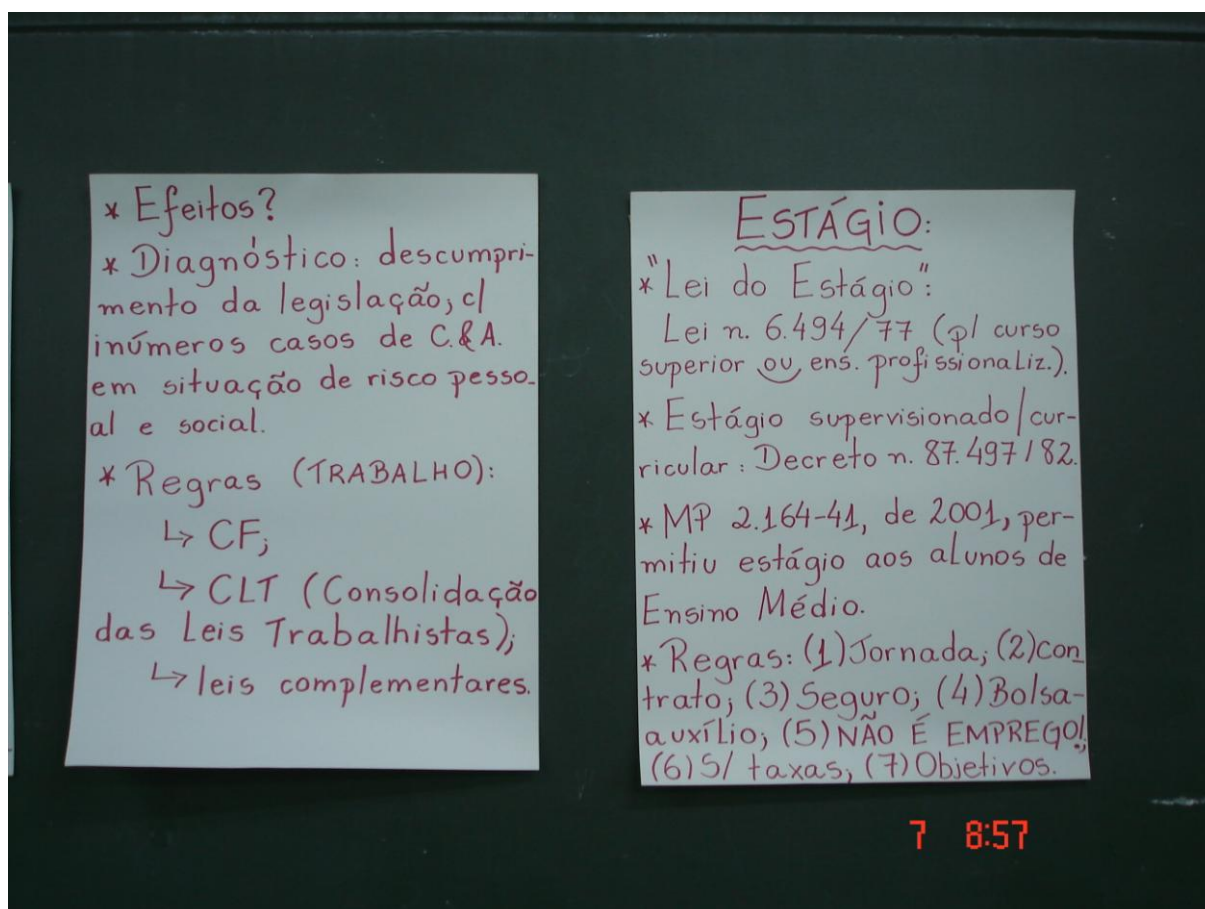
\* Dados? (2001)

↳ ⊕ atingidos:

- adolescentes de 16/17,
- homens;
- negros e pardos;
- áreas rurais;
- regiões Nordeste e Sul;

↳ Zona urbana: empregos informais e ativ. domésticas.

↳ Ativ. predominantes: (1) emprego doméstico; (2) restaurantes; (3) construção civil; (4) comércio; (5) ambulantes; (6) oficinas



#### **g) AULA N. 07 – 18.07.2008 (três períodos) – Filme**

PLANO A7:

Atividade: Sessão de cinema com o filme “Escritores da Liberdade” (*Freedom Writers*, EUA, 2007, baseado em fatos reais), que conta a história de Erin Gruwell (Hilary Swank), uma jovem professora que leciona para o ensino médio em uma pequena escola de um bairro periférico nos Estados Unidos. Junto dos alunos, ela se envolve com as histórias de vida marcadas pela intolerância e pela violência e propõe uma nova forma de ensinar, permeada por valores como respeito e solidariedade.

RELATÓRIO A7:

Neste dia, o intuito era realizar duas sessões de “cinema”, juntando as turmas em dois grandes grupos, pois o filme levaria cerca de duas aulas e meia para a exibição. Depois de muita conversa, tal atividade foi autorizada pelos

professores das outras disciplinas, ainda mais por ser o último dia de aula do primeiro semestre.

Assim, depois de reunidas as turmas 20, 22, e 23, na sala da última, fizemos a primeira exibição. No entanto, como houve muita demora até acharmos o aparelho de DVD da escola – que, em tese, já estaria previamente reservado e separado para o nosso uso – só conseguimos fazer essa primeira sessão com as turmas referidas. Com relação às turmas 21 e 24, o Prof. Mauro exibiu o filme na primeira aula do segundo semestre, no dia 4 de agosto.

Durante o filme, os alunos mostraram-se interessados na história e, mais que isso, muitos comentaram, ao final, que ela se parecia com sua vida real.

A intenção era justamente fazê-los refletir sobre as possibilidades da educação em um contexto social problemático, em que as necessidades básicas de sobrevivência sequer eram supridas, de modo que era difícil falar em relações respeitadas, ainda mais na escola, que congregava alunos de todas as origens. Com o recurso a métodos pedagógicos próprios à realidade dos educandos, seria possível ensinar? Seria necessário, em primeiro lugar, trabalhar a formação em valores para, em segundo lugar, os conteúdos programáticos serem ministrados? A professora Erin, ao enxergar seu papel na comunidade, junto de seus alunos, propôs-se ao desafio, enfrentando a falta de recursos da escola, a burocracia e até mesmo a resistência a métodos pedagógicos alternativos.

FOTOS A7:

Filme



#### **h) PALESTRAS TEMÁTICAS**

- 15.07: *Bullying* na escola, ministrada pela mestrandia em Direito da UFSC Isadora Vier Machado.
- 22.07: Direito ao meio-ambiente equilibrado, ministrada pela mestrandia em Direito da UFSC Maria Leonor Paes Cavalcanti Ferreira.
- 29.07: Direitos fundamentais, ministrada pela mestrandia em Direito da UFSC Maria Helena Ferreira Fonseca Faller.

#### **i) AULA N. 08 – 05.09.2008 (45') – Direitos, deveres e limites**

PLANO A8:

I. “Jogo do nó”, no pátio.

Dinâmica: Após um pequeno comentário sobre a contraposição direitos X deveres (limites), os alunos são levados ao pátio para o “jogo do nó”. A sala é dividida em duas grandes metades, que formam, cada qual, um círculo de mãos dadas. Para cada círculo, um aluno se candidata como “voluntário” para aguardar na sala, sem ver o que os colegas estão fazendo no pátio. No primeiro momento, é proposto aos alunos que formam os círculos que façam um grande “nó” em si mesmos, sem que soltem as mãos. Na seqüência, o aluno que aguarda na sala é chamado para

“desenrolar” o nó de pessoas (o tempo da tarefa é marcado). No segundo momento, a mesma proposta é feita aos alunos, isto é, para que se dêem um nó, entretanto, desta vez, o aluno-voluntário fica presente para entender como os colegas se “embaraçam” (o tempo da tarefa é marcado). Ao final, deve ser feita a reflexão sobre a brincadeira, perguntando aos alunos qual foi a vez mais fácil para desembaraçar o nó de pessoas e como foi fazê-lo. Um dos encaminhamentos para a discussão final seria que quando se está diante de uma situação complicada e complexa, fica mais fácil entender o que está acontecendo, bem como resolver a questão, quando se está presente naquela realidade, prestando atenção – isso porque os alunos demoram menos tempo pra “desembaraçar” os colegas quando ficam atentos ao que eles fazem na segunda vez.

II. “Jogo da cidadania”, na sala, com cartas, em pequenos grupos de 4 ou 5 alunos.

Dinâmica: Na sala, os alunos se dividem em grupos de 4 a 5 alunos, em torno de uma mesa. Cada grupo recebe um monte de cartas, que possuem legendas para regrarem o jogo (os símbolos devem ficar voltados pra cima):

- Carta azul (tema: “fazendo a minha parte!”) – Símbolo: risco na diagonal (vale 20 pontos).
- Carta branca (tema: “o que posso fazer?”) – Símbolo: risco na vertical (vale 20 pontos).
- Carta amarela (tema: “para as pessoas!”) – Símbolo: espiral (vale 10 pontos).
- Cartas vermelhas (tema: “eu fiz, mas não devia ter feito! Ou, eu não fiz, mas devia ter feito!”) – Símbolo: círculo azul – não vale pontos, porque o dever não foi cumprido – essas cartas “atrapalham” o jogo).

O jogo deve ser “conversado”, pois quando o aluno retira a sua carta do monte, deve ler para os demais. Caso cumpra o que a carta determina, marca a pontuação escrita. Do contrário, devolve a carta para o final do monte e passa a sua vez para o próximo. Ao final da brincadeira, o vencedor é aquele que acumular mais pontos. Pede-se, então, que os demais alunos daquele grupo descrevam qual foi a fala mais interessante do vencedor durante o jogo.

RELATÓRIO A8:

No início da aula, por ter sido um dia frio, os alunos não se animavam muito em sair da sala para o pátio. Mas, quando o “jogo do nó” era explicado, a maioria queria participar. Quando se fazia a brincadeira pela segunda vez, até os poucos que tinham ficado de fora participaram (ou no círculo ou ajudando o aluno-voluntário). A reflexão final foi bem interessante. Em geral, eles entenderam a “lição” da brincadeira, que seria a questão de “estar atento” e “presente” diante dos problemas para resolvê-los com mais facilidade. Mas, também pontuaram outra conclusão: na segunda vez, como eles já sabiam as regras do jogo e sabiam que todos deviam cooperar, eles se “aperfeiçoaram” em dar o nó em si mesmos, dificultando a resolução pelo aluno-voluntário! E o aluno-voluntário pareceu gostar mais da segunda vez, pois ele não ficava “isolado” do grupo na sala de aula.

Houve um incidente interessante na turma 23: a sala se dividiu espontaneamente entre meninos e meninas. E o grupo dos meninos deu um nó tão complicado, que, nas duas vezes, o aluno-voluntário não conseguiu desembaraçá-los! Até mesmo a outra equipe chegou a ajudar, mas não teve jeito e eles tiveram que soltar as mãos. No final, quando fomos para a parte da reflexão, duas percepções foram realçadas: (1) que os homens seriam “mais complicados que as mulheres”, porque não conseguiram se desembaraçar nenhuma vez; e (2) que o grupo dos meninos quis complicar tanto a resolução para o aluno-voluntário, que nem eles mesmos, no final, entendiam o que tinham feito.

Na turma 22, merece referência a cooperação dos alunos na atividade com o colega I., que é deficiente visual. Apenas com o auxílio dos demais alunos, I. conseguiria participar da atividade, já que dependia de outras pessoas para guiá-lo. No transcorrer da brincadeira, todos ajudaram-se para atingir o objetivo da atividade.

Já no “jogo da cidadania”, em todas as salas, os alunos aderiram e se animaram por ser um jogo com cartas. Foi interessante observar que conversaram durante o jogo todo, contando as suas experiências e ouvindo as dos colegas. Algumas vezes, ouvi: “ei, não vale mentir (sobre os seus deveres) só pra marcar pontos!”, ou “toda vez que você se propuser a fazer algo, tem que ser algo ‘possível’, não vale inventar!”.

Quando solicitei para que descrevessem o comentário mais

interessante feito durante o jogo pelo vencedor, surgiram as seguintes respostas:

TURMA 20:

- (a) Vencedora L. – “Ocorreu um fato na sua comunidade de espancamento de menor a partir da mãe da mesma. L. informou que estava com muita vontade de ligar para o Conselho Tutelar, mas por ser menor, não ligou!”.
- (b) Vencedor S. – “Boa ação. Solidariedade. Projeto ‘criança na escola’”.
- (c) Vencedor C. – “Ele se propôs a varrer a rua toda semana na frente de sua casa”.
- (d) Vencedor W. – “Ele protestou no evento de uma greve de ônibus”.
- (e) Vencedor A. – “Colocar parque nos bairros”.
- (f) Vencedor A. – “Pavimentar as ruas e tirar os guardas municipais das ruas”.
- (g) Vencedora K. – “Que ela calça n. 39!”.

TURMA 24:

- (a) Vencedora G. – “Ajudar a escola”.
- (b) Vencedora A. – “Tem vontade de ajudar determinada creche/orfanato, tendo o interesse também de buscar o apoio da diretoria da escola para isso”.
- (c) Vencedor J. – “A volta da rádio (na escola)”.
- (d) Vencedora F. – “Sobre a ajuda em dinheiro à organização das Testemunhas de Jeová que ajudam pessoas surdas”.
- (e) Vencedora J. – “Doação e disponibilidade de ajudar a comunidade”.
- (f) Vencedores A. – “Visita a lar de idosos e crianças. Doações”.

TURMA 22:

- (a) Vencedora A. – “Que eu iria ajudar a minha comunidade com doações. E as leis da escola que são: entrar no horário e estar na sala quando o professor entrar”.
- (b) Vencedora D. – “Comovente e solidária”.
- (c) Vencedor T. – “Que ele já ajudou na eleição de alguém e em evento beneficente”.
- (d) Vencedora S. – “Serviço voluntário em creche”.
- (e) Vencedora S. – “Ajudar o próximo e ter ética”.

TURMA 21:

- (a) Vencedor P. – “Querer fazer uma campanha de agasalhos. O fato de querer ajudar o próximo. Reunir os professores para melhorar a escola”.
- (b) Vencedor D. – “Falou do novo posto policial que deveria ser feito no (bairro) Floresta. As normas que deveriam mudar no Colégio”.
- (c) Vencedor W. – “Uso do uniforme na escola”.
- (d) Vencedor C. – “Ser mais caridoso e praticar a cidadania”.

TURMA 23:

- (a) Vencedor M. – “Obrigado pelo troféu, agradeço pelo que o jogo me ensinou a ajudar as pessoas”.
- (b) Vencedor E. – “Ajudei a minha vó a atravessar a rua”.
- (c) Vencedor N. – “Ajudei na campanha do agasalho”.
- (d) Vencedora M. – “Voluntária de um abrigo de crianças”.
- (e) Vencedora F. – “Justiça e cidadania”.

Em síntese, foi uma experiência muito interessante, porque os próprios alunos, conversando entre si, puderam se conhecer um pouco melhor e compartilhar situações em que o foco era o exercício da cidadania.

FOTOS A8:

“Jogo do nó”, na turma 24



“Jogo do nó”, na turma 22, com a participação de I.





“Jogo do nó”, na turma 21



“Jogo da cidadania”, na turma 21



“Jogo da cidadania”, na turma 24



**j) AULA N. 09 – 26.09.2008 (45') – Educação e lazer**

PLANO A9:

- I. Escolha de dois alunos voluntários para a organização da atividade dos “aniversariantes do mês” com a respectiva turma.
- II. Exposição oral, sobre as principais características do trabalho infantil, pela mestrandia Fernanda da Silva Lima, conforme apostila (ANEXO 8).
  - 1 – Conceituação do trabalho infantil ou precoce (limites legais);
  - 2 – Principais causas do trabalho infantil;
  - 3 – Conseqüências do trabalho Infantil;
  - 4 – Proteção contra a exploração do trabalho infantil (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI);
  - 5 – Educação e profissionalização do adolescente.
- III. Dinâmica sobre lazer, pela mestrandia Jaciara Oliveira Leite
  - 1 – Enquete sobre o que é lazer;
  - 2 – Conceito de lazer: perspectiva do tempo livre, ou seja, do tempo de não trabalho (trabalho entendido como qualquer atividade obrigatória, inclusive a escola) e de um

momento de busca pelo prazer;

3 – Enquete: quais atividades costumam fazer neste tempo livre da obrigação?

4 – Dinâmica: cada aluno grita uma atividade de lazer e os que se identificam com esta atividade vão se aproximando e formam-se grupos. Formados os grupos, a Professora fala outra categoria relacionada ao lazer, por exemplo, um tipo de música, e aí se repete a prática, e assim por diante. O objetivo do jogo é que os alunos exteriorizem o que gostam de fazer nas horas de lazer e iniciar uma discussão acerca da importância deste tempo, tanto quanto o trabalho – com o detalhe de que, no caso dos adolescentes, via de regra, o estudo deveria ser entendido como o “trabalho” em questão.

Perguntas: Qual é a sua atividade de lazer? Qual é o seu tipo de música preferido? Qual é o seu tipo de filme preferido? Onde desenvolve suas atividades de lazer?

#### RELATÓRIO A9:

Na turma 20, quando da exposição oral, houve a participação dos alunos com várias perguntas. Quando mencionados os “mitos” relacionados ao trabalho infantil (por exemplo, o denominado “ciclo intergeracional de pobreza”), os alunos prestaram mais atenção e alguns se identificaram ou identificaram alguém nesta situação. Já na dinâmica, os alunos interagiram em pequenos grupos conforme a pergunta feita e, deste modo, conversaram sobre hábitos de lazer. Na brincadeira, os alunos puderam identificar assuntos em comum com os demais. Também, perceberam inúmeras diferenças em relação à sua própria opção de lazer.

Na turma 24, a exposição contou com muita participação dos alunos, que prestaram atenção no assunto e tiveram facilidade para visualizar exemplos de exploração de trabalho infantil. No segundo momento, a dinâmica foi “incrementada” por uma sugestão da aluna G., que propôs a brincadeira da “evolução da vida” (em que os alunos procediam a uma prática parecida com a sugerida, mas, em vez de responderem a perguntas, eles mesmos diziam em qual fase da evolução da vida se encontravam: ameba, sapo, macaco, homem, super-homem. Quando alguém encontrava outra pessoa na mesma fase, podia evoluir para a seguinte). Após esta atividade, também houve a entrega de “certificados” para os alunos participantes da I Jornada Sul-Brasileira de Direito e Fraternidade, ocorrida na UFSC.

Na turma 22, na primeira parte da aula, os alunos estavam um pouco dispersos. Havia muita conversa, o que dificultou a exposição oral e denotou desinteresse, até mesmo na dinâmica proposta.

Na turma 21, houve atenção e participação durante a exposição, bem como durante a dinâmica.

Na turma 23, por sua vez, havia poucos alunos em sala de aula. Foi nesta aula que a diretora da escola interrompeu-nos para entregar um “bilhete” que chamava os pais à escola em virtude da dificuldade de aprendizagem de alguns alunos – momento em que o tratamento dirigido a nós (eu, Fernanda e Jaciara) pela diretora foi bastante desrespeitoso e, com os alunos, ainda mais. Contudo, os alunos se mostraram mais “compreensivos” com a aula depois deste “incidente”.

Esta aula, portanto, pretendeu levar os alunos a reflexões sobre trabalho, educação e lazer. A dinâmica foi especialmente adaptada ao tema no intuito de que eles pudessem também reconhecer interesses comuns com colegas que pensava ser tão distantes e diferentes de si; reconhecer afinidades; conversar sobre suas características pessoais; reconhecer que o lazer faz parte da sua formação, mas não é a única coisa a se fazer na vida; interagir dentro da sala em razão da movimentação para encontrar outros alunos com interesses comuns; mudar de grupo conforme o interesse em questão; e, enfim, contrapor o conceito de trabalho (obrigação) com o de tempo livre (lazer, na busca por prazer).

FOTOS A9:

Exposição oral, com Fernanda, na turma 22



Dinâmica, com Jaciara, na turma 20



Dinâmica, na turma 21



#### **k) AULA N. 10 – 17.10.2008 (45') – Convivência familiar**

PLANO A10:

- I. Exposição oral sobre noções sobre a convivência familiar sadia, conforme apostila (ANEXO 9).
- II. Exposição oral sobre noções sobre a violência intrafamiliar e doméstica, conforme apostila (ANEXO 9), pela mestrandia Isadora Vier Machado.
- III. Finalização – Quem procurar caso exista um caso de violência na família?
- IV. Realização da atividade “aniversariantes do mês”, com as turmas 22 e 24, no intervalo.

RELATÓRIO A10:

Iniciei as aulas nas turmas ressaltando que o assunto era de interesse de todos, pois todos possuíam uma “família”, independentemente do modo de convivência e dos membros que a constituíam. Durante a minha exposição, pude perceber bastante atenção por parte dos alunos, bem como sua colaboração para ilustrar os conceitos apresentados. A solicitação para que alguns alunos exemplificassem o assunto com a descrição de sua própria família também se mostrou uma estratégia pedagógica interessante, pois percebi que se sentiam

prestigiados por lhes tratarmos pelo nome e nos referirmos com respeito à sua família perante toda a turma. Durante a minha fala, perguntas variadas foram feitas, seja para esclarecer os termos usados (por exemplo, poder familiar; famílias “mosaico”; poder-dever etc.), seja para esclarecer assuntos afins que os alunos lembravam quando se falava de família (por exemplo, herança, testamento etc.).

Após a minha exposição inicial, a Isadora prosseguiu com o tema no tocante à violência doméstica e intrafamiliar e eu me dirigi ao final da sala para tirar fotos das turmas.

A fala da Isadora foi bastante esclarecedora para os alunos, com alusão a termos simples e exemplos que facilitaram o entendimento. Em especial, quando tratadas as formas de violência comuns nas famílias, senti que muitos deles se “enquadravam” nas descrições, tamanha a atenção com que ouviam o assunto. Notei que o tema “violência” também não lhes era estranho, pois respondiam com acerto as perguntas feitas (por exemplo, “alguém já ouviu falar da Lei Maria da Penha? Muitos já sabiam do que tratava) e davam exemplos de situações violentas (por exemplo, descreviam o fato de que mulheres também “batiam” nos maridos; descreviam uma situação de violência vista em novela – “A Flora da novela bate no pai dela, que é idoso”).

Interessa transcrever o relato feito pela Isadora após as suas intervenções naquele dia de aula:

O tema desenvolvido neste dia foi objeto de pesquisa em um dos projetos de iniciação científica que fiz na Universidade Estadual de Maringá. No entanto, não sabia exatamente como abordá-lo em uma turma de ensino médio. Por isso, segui a mesma metodologia da palestra que ministrei sobre *bullying* [em agosto]. Fiz um cartaz com indicações daquilo que seria dito e acrescentava outras informações por meio da fala.

As turmas nos receberam bem e, surpreendentemente, participaram de forma ativa de todas as cinco aulas. Essa reação causou um misto de alegria e tristeza. Alegria, em primeiro lugar, por sentir tão intensamente a recepção e a resposta dos alunos ao empenho em preparar um tema tão delicado. Tristeza, na contramão, porque, de algum modo, a atenção dos alunos fez compreender que a violência doméstica é um tema recorrente ou, ao menos, conhecido (na prática – ao menos foi a impressão que ficou).

Algumas situações específicas chamaram a atenção. A primeira delas, o fato de os alunos fazerem menções a casos atuais veiculados na mídia, antecipando-se, inclusive, ao que eu pretendia expor. Demais disso, as reações de surpresa ao saberem um pouco sobre a história da Lei 11.340 (“Lei Maria da Penha”) e sobre os dados oficiais da ONU e da Fundação Perseu Abramo sobre violência contra crianças e mulheres.

Além disso, algo que sempre me motiva e que também me surpreende é a postura do aluno I., da turma 22, que é portador de necessidades

especiais. A linguagem que ele utiliza e as intervenções que faz estão muito além do nível exigido das turmas. Tem uma desenvoltura admirável e demonstra real conhecimento de todo o conteúdo transmitido pelo Projeto, desde o início. Como ele, embora não de forma tão destacada, outros alunos também participaram com comentários muito ricos (por exemplo, uma das alunas que queria saber se a Lei 11.340 também se aplicava aos casos em que homens figuravam como vítimas e, ao obter a resposta negativa, expressou discordância).

Finalmente, a experiência deste dia confirmou todas as expectativas e opiniões que eu já tinha do Projeto “Crescer Direito”. Uma aposta corajosa, mas cujos resultados positivos já se exprimem de forma evidente, em poucos minutos de aula com cada uma das turmas!

Após a intervenção da Isadora, concluí a aula dizendo que ao se tratar de assuntos familiares, o mais importante era a preservação da harmonia entre seus integrantes, evitando os conflitos por meio do diálogo, do respeito e da tolerância. Porém, caso configurado um caso de violência nos moldes como explicado em sala de aula, mais do que possível, seria necessário o recurso a certos órgãos públicos para que propiciassem a reestruturação interna da família (por si mesma).

Após a aula, encaminhei um e-mail para a lista de discussão virtual com os principais órgãos existentes em São José que poderiam auxiliá-los no assunto.

As turmas 22 e 24, no período do intervalo, realizaram a festinha dos aniversariantes. A primeira arrecadou dinheiro e encomendou comidas e bebidas, e a segunda arrecadou o dinheiro e algumas alunas da sala compraram os ingredientes e fizeram as comidas. Entreguei as “cartas da turma” feitas para cada um dos aniversariantes e agradei a organização das turmas.

Desde a última aula do dia 26.09, merece destaque o fato de a turma 22 estar colaborando muito mais com as atividades. Em geral, a sala sempre era muito “dispersa” e “dividida” nas aulas e várias alunas se recusavam a interagir, ficando à parte das atividades, no canto da sala. Lembro que um fato que “uniu” a turma foi o meu pedido naquela aula do dia 26/09 para que organizassem a atividade dos “aniversariantes do mês” para o próximo encontro. Para a minha surpresa, algumas alunas conseguiram motivar toda a sala para que ajudassem com a preparação da festa. Então, nesta aula do dia 17/10, os alunos já nos receberam com todos os preparativos para a festinha que aconteceria depois da nossa aula, no período do recreio. Duas alunas, M. e S. referiram que só conseguiram preparar tudo



(com bolos, docinhos, salgadinhos e refrigerantes) porque a sala inteira havia colaborado e gostado da ideia. Daí agradecerem prontamente aos colegas. Assim, na nossa aula, quando eu e a Isadora abordamos o tema “família” e violência doméstica e intrafamiliar, já pude perceber que este fato havia “unido” a turma. Foi a nossa “melhor” aula até então se considerarmos a participação da turma e sua atenção. Logo após terminarmos, a confraternização foi muito legal – inclusive, pediram para tirar fotos com a turma toda e tudo o que eles haviam preparado para a festinha. Pareceu-me que toda a organização realizada deixou-os mais “próximos” enquanto “grupo”.

A turma 21 ainda estava em processo de recolhimento das contribuições dos alunos para fazer a festinha e as turmas 20 e 23 não tinham se organizado ainda, mas, após o meu pedido em sala de aula, disseram que iriam providenciar a mobilização da turma.

Nesta data, avisamos que na semana seguinte levaríamos as turmas para a 7ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC (SEPEX), na sexta-feira, faltando apenas confirmar a reserva dos ônibus com o Professor Mauro, que tinha ficado encarregado por providenciá-la, visto que as demais exigências eu já havia acertado com a universidade. Os alunos ficaram muito interessados na proposta. No entanto, o Professor Mauro não conseguiu efetivar a reserva a tempo e, infelizmente, não pudemos levá-los à UFSC no dia 24/10 como era o planejado.

FOTOS A10:

Exposição oral, na turma 24



Exposição oral, com Isadora, na turma 21



Preparativos para a atividade “aniversariantes do mês”, na turma 22



Atividade “aniversariantes do mês”, na turma 22



### **I) AULA N. 11 – 14.11.2008 (45') – Encerramento**

PLANO A11:

I. Aplicação de questionário elaborado pela mestrandia Isadora Vier Machado a fim de coletar informações sobre o assunto *bullying*, tema de sua palestra em agosto na

escola.

II. Atividade “círculo da amizade”, com os alunos sentados em círculo (em suas cadeiras).

Dinâmica:

(a) Com uma “bola de meia” na mão, dar a sua opinião acerca do Projeto e comentar as aulas (criticar; sugerir temas, atividades, e aprofundamentos de assuntos específicos; referir a importância para a sua vida; falar de temas, aulas e atividades de que gostaram e de que não gostaram; comentar o tema, a aula e a atividade preferida; responder se gostaria que o Projeto continuasse no próximo ano etc.).

(b) Escolher um colega sentado na roda e dizer-lhe uma qualidade positiva; repassar-lhe a “bola de meia”; pegar um pirulito do cesto no centro da roda e oferecer-lhe como gesto de amizade.

(c) O colega escolhido repete o procedimento e assim por diante até que todos tenham participado.

(d) O monitor da atividade senta em uma das cadeiras do círculo e coordena a dinâmica (pede a cooperação de todos com a atividade; faz perguntas aos alunos; estimula as respostas; faz comentários sobre as observações de cada um dos alunos e agradece a participação de cada um deles no Projeto).

III. Atividade “aniversariantes do mês”, com a sala 21, no intervalo.

#### RELATÓRIO A11:

(a) Sobre um incidente...

No início da manhã, o Prof. Mauro nos comunicava de um incidente ocorrido na Escola há dois dias (12 e 13 de novembro), que terminou com o afastamento dos integrantes da direção e de alguns professores, em relação aos quais havia indícios de improbidade administrativa pelo fato de estarem supostamente “desviando dinheiro” público, mediante a criação de “turmas fantasmas” para que alguns professores recebessem o pagamento das respectivas “horas-aula” não cumpridas. Os fatos já estavam sendo veiculados pela mídia (ANEXO 10, com notícias do jornal “Hora de SC”, do dia 13.11.2008).

Neste dia, alguns servidores da Secretaria Estadual de Educação

estavam presentes na Escola para investigar as denúncias *in loco*, fazendo, por exemplo, a chamada em cada uma das salas a fim de que os alunos dissessem quais colegas tinham faltado no dia e quais já haviam desistido desde o começo do ano – a fim de aferir se as “turmas fantasmas” poderiam ter sido preenchidas pelos alunos desistentes.

Este momento da “chamada” aconteceu especificamente na quarta aula, com a turma 21. Nas demais salas, houve momentos de interrupção das nossas atividades para que certos professores afastados de seus cargos viessem “dar seus informes” aos alunos sobre a sua situação, o que gerava uma certa “tensão” nos alunos, que já tinham visto os professores “trocarem ofensas” e, agora, ainda tinham que presenciar esta tentativa de lhes “formarem a opinião” segundo interesses particulares dos envolvidos.

Interpreto a situação, neste sentido, como uma verdadeira “violência psicológica” com os alunos, pois uma vez cientes do ocorrido, apenas deveriam ser informados da continuidade de suas aulas rumo ao fechamento do ano letivo com normalidade, sem que fossem expostos às diferenças pessoais dos educadores e suas brigas políticas e vaidades. Muitas das aulas teriam sido usadas para que os professores apenas ficassem “discutindo” a situação com os discentes, de modo que os conteúdos teriam sido expressamente relegados.

Ainda, era notável que a auto-estima dos alunos havia sido afetada negativamente, pois estudariam numa escola onde o clima seria propício “às confusões e desordens” em prejuízo deles mesmos e de sua formação.

Em todas as turmas, o Prof. Mauro falou, logo no início da aula, sobre os fatos, dizendo que o ano letivo transcorreria regularmente até o final, sem que o incidente os prejudicasse ainda mais.

Apesar deste clima “tenso” por toda a Escola, as aulas de encerramento do Projeto atingiram o seu objetivo e aconteceram de uma forma muito especial, que passo a relatar na seqüência.

(b) Sobre a atividade “círculo da amizade”...

Ressalto que em todas as turmas houve manifestações consideráveis pela continuação do Projeto no ano de 2009, bem como pela maior

freqüência das aulas (por exemplo, sugeriram que o Projeto fosse semanal, e não quinzenal como desenvolvido no ano de 2008).

A única turma “relativamente” prejudicada no andamento desta atividade foi a 23, com que tínhamos o último horário da manhã. O problema nesta sala se deveu ao fato de que o professor que nos antecederia – quarto horário – não compareceu ao Colégio, de forma que pediram ao Professor Mauro que antecipasse a última aula. Deste modo, enquanto eu conduzia a aula da turma 21 no quarto horário, a Isadora e o Prof. Mauro foram até a turma 23, mas só conseguiram aplicar o questionário sobre *bullying*, entregar as “cartas da turma” para os aniversariantes e os pirulitos e realizar um agradecimento “genérico” e rápido a todos os alunos – faltando, portanto, a dinâmica<sup>93</sup>.

Na atividade do “círculo da amizade”, pretendi valorizar os depoimentos orais, que “[...] permitem-nos ter acesso, não ao retrato da experiência infantil pela fala do adulto, mas no exercício da memória, sua reconstrução, necessariamente mediada pelo seu pertencimento geracional” (GOUVEA *in* SARMENTO, 2008, p. 114).

Nesta atividade, na turma 20<sup>94</sup>, os alunos foram extremamente participativos. Inclusive, surpreendi-me com a cooperação nesta atividade, tanto por escutarem atentamente a fala dos colegas, quanto por falarem muito de si mesmos. Todos tiveram a oportunidade de contribuir com seus relatos e agradeceram muito pela realização do Projeto. E foi interessante notar isso justamente na turma que, quando apresentamos o Projeto no começo do ano, mostrou-se inicialmente bastante “resistente” à ideia e colaboravam pouco quando iniciamos as atividades. Registro, especialmente, a evolução da turma enquanto “grupo”, porque percebi que os alunos começaram a se relacionar melhor (por exemplo, percebi que se respeitavam mais, tratavam-se com mais cordialidade). Fiquei muito feliz com os relatos e destaquei o fato de muitos terem mencionado a importância das atividades do Projeto (em especial das dinâmicas dos jogos cooperativos) para se conhecerem melhor e fazerem novas amizades e fortalecerem

---

<sup>93</sup> A turma 23 fez a confraternização dos “aniversariantes do mês” na sexta-feira do dia 07/11, com o Prof. Mauro, mas as cartas da turma foram entregues depois, no encerramento, dia 14/11.

<sup>94</sup> A turma 20 não conseguiu se organizar para realizar a atividade dos “aniversariantes do mês”, mas as cartas foram entregues no encerramento, dia 14/11.

as antigas. A aluna F. disse que voltou a falar com todo mundo da sala e outro aluno acrescentou que a integração da turma melhorou, além de ter adorado o fato de poder relacionar os temas do Projeto com o seu dia-a-dia.

Sobre as atividades, o tema apontado como de “maior interesse” pela turma foi o *bullying*. Os alunos destacaram ter gostado do “jogo do nó”; de receber os e-mails do Projeto; das atividades extraclasse propostas; do “jogo da ponte”; do filme; e, de conhecer mais sobre direitos e deveres. Alguns alunos sugeriram aulas para o ano seguinte sobre autoconhecimento e orientação vocacional; estágios; e, “outras” leis além do Estatuto.

Por sua vez, a turma 24 cooperou bastante com a dinâmica, mas notei que na sala existiam “grupos de afinidades” bem delimitados – que, embora escutassem uns aos outros, deixavam muito claro suas preferências pelos colegas. Isto ficou evidente porque, durante a dinâmica, a bola de meia era sempre passada ao colega do lado e assim por diante, até todos os membros do “pequeno grupo” terem se manifestado. Dessa forma, quando o último dos “grupinhos” começou a se manifestar, o sinal bateu e nem todos puderam relatar suas impressões (e todos esses que não relataram estavam sentados uns aos lados dos outros em seqüência).

Sempre percebi esta sala como muita participativa das aulas, no sentido de prestarem muita atenção quando trazíamos as propostas do Projeto e também por sempre nos dirigirem muitas perguntas. Embora fosse notável a presença de separações entre os alunos por seus respectivos grupos de afinidade, notei que se relacionavam melhor se comparado com o início do ano, quando não conseguiam, apesar de suas particularidades e amizades específicas, se denominarem como “turma”.

Um dos alunos, T., possui algumas dificuldades de expressão (provavelmente em decorrência de algum problema de saúde que prejudicou o seu desenvolvimento), mas, mesmo assim, manifestou-se e os colegas ouviram-no, apesar de fazerem “brincadeiras” com ele (porém, sem ofendê-lo, como costumavam fazer no início do ano letivo).

O tema apontado como de “maior interesse” pela turma foi o *bullying*. Muitos sugeriram que o tema das “profissões” e dos cursos superiores

fosse debatido em sala no próximo ano. Alguns apontaram que “desmistificaram” o olhar sobre os profissionais do Direito e sobre o próprio curso, pois não pensavam que muitos dos temas trazidos para a sala de aula pudessem ser tratados “juridicamente” como tratamos. Vários deles disseram que passaram a ter interesse em estudar Direito e que mudaram sua opinião, para melhor, sobre o curso. Os alunos ressaltaram que o Projeto não ficou só em sala: “Não era só ‘aula’... Representou um conhecimento novo”. Disseram, ainda, que o Projeto trouxe à tona alguns assuntos do cotidiano que, às vezes, nem conheciam. Descreveram que o Projeto oportunizou que todos se expressassem e pudessem sair da rotina.

Os alunos disseram ter gostado das atividades extraclasse propostas; do “jogo do nó”; e, da palestra sobre direito ambiental. Gostariam que nas próximas aulas houvesse mais informações sobre estágios e sobre orientação vocacional.

Na turma 22, a interação na atividade “círculo da amizade” foi ótima. Todos puderam contribuir com suas impressões. Os alunos relataram que o Projeto reuniu as pessoas para se ajudarem e que os “grupinhos foram misturados” a partir das atividades propostas em nossas aulas. Foi bastante especial notar como estavam “se escutando” uns aos outros e “se vendo” com atenção e respeito. Especial, também, foi o relato do I., nosso aluno com deficiência visual, que disse gostar muito de participar do Projeto e das dinâmicas com o grupo, pois os colegas ajudavam-no nas atividades e orientavam-no para que conseguisse participar como os demais. Disse que o Projeto era uma boa iniciativa, pois trazia temas que não conhecia, além de promover a integração na sala e deixar a escola mais legal. Por isso, gostou praticamente de tudo.

Mais um momento ímpar foi o relato de duas meninas, que namoram (entre si), e disseram que gostariam de aprofundar mais o assunto do *bullying*, pois as pessoas precisariam conhecer mais os efeitos desta prática para evitarem-na e, inclusive, demonstraram ser “alvo” constante dos colegas.

O tema apontado como de “maior interesse” pela turma foi o *bullying*. Referiram não ter gostado muito da dinâmica no pátio desenvolvida em equipes (no dia 20/06), por considerarem “sem graça”.

As meninas que usualmente se recusavam a participar das



atividades (ao se colocarem à parte do momento em sala de aula), participaram, desta vez, espontaneamente do círculo e, apesar de muito resumidas em suas falas, puderam expressá-las e ser ouvidas pelos colegas. Apenas uma das meninas se manteve fora do círculo e ficou muito surpresa quando, ao perguntar se todos já haviam falado, os colegas mencionaram o seu nome e eu me virei para ela. Então, ela esperava que eu pedisse para ela falar, mas não o fiz. Preferi apenas dar-lhe um pirulito e sorrir... e ela fez uma “expressão de alívio” por não ter sido obrigada a falar perante o grupo.

Sobre as atividades, os alunos mencionaram que obtiveram “conhecimento mais amplo sobre direitos e deveres”; perceberam que tinham coisas em comum com os outros colegas; adoraram o “jogo do nó” e o “jogo da ponte”; e motivaram-se até mesmo a estudar Direito. Sugeriram a abordagem de assuntos sobre estágios e Direito Ambiental e gostariam que as aulas continuassem e que fossem mais frequentes.

Em relação à turma 21, dirigimo-nos para esta sala logo após ter batido o sinal para o recreio, ao final do terceiro período. O pessoal da sala estava se organizando para arrumar a atividade dos “aniversariantes do mês”. A aluna N., representante da turma, organizou a festa e referiu que apenas metade da turma havia contribuído com dinheiro. Dessa forma, como não havia muito dinheiro para os preparativos, comprou ingredientes e preparou dois bolos em casa, e conseguiu copos descartáveis na própria escola. Na hora da festa, não houve discriminação entre os que contribuíram e os que não o fizeram, de modo que todos puderam participar.

Assim que chegamos na sala, alguns alunos haviam recortado pedaços de papel sulfite e distribuíam entre si e também para nós. No pedaço de papel, ou escreviam “buuh!” ou entregavam em branco, representando que eram “alunos fantasmas”, já que faziam parte de uma “escola de turmas fantasmas”, aludindo ao episódio já comentado no início deste relatório. Conversamos com alguns alunos em particular sobre o incidente ocorrido e o sentimento generalizado era de decepção com a escola, com a direção e com os professores.

Após a confraternização do recreio, começamos a aula e prosseguimos com as atividades previstas. Houve apenas uma pequena interrupção

por uma funcionária da Secretaria Estadual de Educação para fazer a chamada dos alunos por conta do “incidente” já descrito. Na seqüência, usei aqueles “papezinhos dos fantasmas” para que todos os alunos escrevessem uma qualidade positiva em relação a uma aluna nova, J., que tinha ingressado na turma há pouco tempo e não havia recebido a “carta da turma” para os aniversariantes. Ou seja, dei uma outra destinação àqueles papéis, usando-os para uma atividade de sentido completamente diferente daquela atitude com que nos receberam na sala.

No círculo, os depoimentos foram muito significativos, pois detalhados e lembraram muitas atividades realizadas. Disseram, em sua grande maioria, adorar as dinâmicas no pátio e momentos que os tiravam da posição de “passividade” da sala de aula. Esta turma, na minha visão, embora muito “agitada” e numerosa, sempre foi a que mais se envolveu com os jogos cooperativos. Há muitos alunos bem extrovertidos, que motivavam o interesse de todos para os jogos e estimulavam sua participação. De forma geral, agradeceram muito pelo Projeto e comentaram adorar sua proposta interativa.

Consideraram que o Projeto modificou a rotina da escola e que muitos temas importantes para as suas vidas foram debatidos na sala. O tema apontado como de maior interesse pela turma foi o *bullying*. Sugeriram abordar, no próximo ano, assuntos sobre (a) o direito à educação, especialmente sobre direitos e deveres de alunos e dos professores na escola; (b) os deveres dos adolescentes, já que o hábito é apenas falar apenas nos direitos; (c) o Direito Penal e outros ramos jurídicos além do Direito da Criança e do Adolescente; (d) autoconhecimento e orientação vocacional; (e) trabalho e estágio. Ressaltaram que gostariam de mais brincadeiras e jogos cooperativos, especialmente se pudessem sair da sala e ir para o pátio.

Quando o sinal tocou ao final da aula, alguns alunos ainda não tinham falado. No entanto, os próprios alunos disseram que não teriam o quinto horário, de modo que sugeriram que a dinâmica fosse até o final e todos pudessem se exprimir. Assim, continuei com a atividade, mas deixei livre para que aqueles que não quisessem mais participar pudessem ir embora. Mas apenas alguns foram embora, especialmente, os que já haviam falado. No mais, a roda continuou formada e os depoimentos se seguiram até o final.

Destaco, ainda, o fato de que, nesta sala, quatro alunos (P., K., N. e N.) que participaram de uma de nossas aulas no mestrado, quando apresentamos a oficina do Projeto no segundo trimestre, na disciplina da Professora Dra. Josiane, dividiram esta experiência com os colegas e disseram ter achado muito “impactante” um vídeo que foi mostrado naquele dia, sobre violência sexual infantojuvenil. Assim, sugeriram levar este assunto para as aulas do Projeto na escola, porque seria muito importante a sua divulgação.

Ainda, destaco que, desta sala, certos alunos sempre foram muito solícitos às atividades extraclases que propusemos como “convite” à turma (como, por exemplo, a participação na I Jornada Sul-Brasileira de Direito e Fraternidade; nas aulas no mestrado da UFSC; no curso da orientação vocacional na UFSC).

Em essência, fiquei muito feliz com o carinho desta turma, cuja agitação inicial no ano foi canalizada para as dinâmicas do Projeto, revelando a grande necessidade que tinham de realizarem atividades diferenciadas e interativas.

Por fim, transcrevo o relato da Isadora, que me acompanhou nesta aula e pode presenciar este momento de encerramento das atividades:

Este dia foi reservado ao encerramento do projeto com as turmas do segundo ano. Encontramos a escola em um clima agitado e inquieto, em virtude de uma denúncia de que alguns professores abriram turmas fantasmas e estavam recebendo dinheiro de modo ilegal. O professor Mauro, em cada turma, preocupou-se em conversar com os alunos sobre a situação e lembrá-los de que nem todos os seus colegas estavam envolvidos nisso.

A atividade lúdica planejada para a manhã deste dia foi realizada com sucesso em quase todas as turmas. Os alunos participaram ativamente, destacando aquilo que tinham gostado e o que não tinham gostado do projeto. Para minha surpresa, o tema suscitado como de maior interesse foi o *bullying*, tema da minha palestra em agosto.

Os alunos solicitaram, igualmente, mais informações sobre orientação vocacional e formas de ingresso na universidade, já que estão prestes a concluir o ensino médio.

Em todas as turmas, apliquei um questionário sobre *bullying*, ressaltando aos alunos a importância de respondê-lo seriamente, já que utilizarei os dados em minha pesquisa. Nenhum dos alunos se opôs a respondê-lo e todos participaram com empenho. Inclusive a última turma, com a qual não foi possível realizar a atividade de encerramento.

Finalmente, em todas as turmas houve a oportunidade de agradecer aos alunos pela participação no projeto e por ter permitido que fosse realizado na ambiência daquela escola que, embora enfrente sérios problemas, tem sido levada a público como o espaço em que se realizou uma das experiências mais ricas, humanas e fraternas do programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC.

Aplicação do questionário sobre *bullying*, por Isadora, na turma 24



Atividade “círculo da amizade”, na turma 24



Atividade “círculo da amizade”, na turma 22



Atividade “círculo da amizade”, na turma 21



Preparativos para a atividade “aniversariantes do mês”, na turma 21



Atividade “aniversariantes do mês”, na turma 21



Atividade “círculo da amizade”, na turma 21

**m) AULA N. 12 – 01.12.2008 (45') – Entrega de certificados**

## PLANO A12:

- I. Apresentação do Projeto aos alunos.
- II. Entrega de certificados (ANEXO 11).
- III. Agradecimentos finais.

## RELATÓRIO A12:

Neste último momento do Projeto, montamos a estrutura de uma sala para acomodar em um horário 2 turmas e em outro, 3 turmas juntas.

Na apresentação do Projeto, utilizei o datashow especialmente para mostrar todas as atividades que havíamos feito até então. Apesar de sermos muitos no espaço pequeno de uma sala, todos colaboraram na atividade e, mais que isso, demonstraram gostar “de se ver” nos slides e fotos.

Na entrega de certificados, chamamos nominalmente os alunos e, enquanto isso, colocamos música ao fundo e deixamos as fotos passando no telão. A Isadora me ajudou nesta função.



Por fim, agradei ao Professor Mauro e a todos os alunos pela solicitude com que receberam as ideias do Projeto na escola e a mim em suas vidas. E os alunos nos fizeram uma surpresa: cada turma havia comprado um “presentinho” e os respectivos representantes falaram em nome da turma para nos agradecer pelo Projeto. Sem dúvidas, foi um momento muito emocionante!

FOTOS A12:

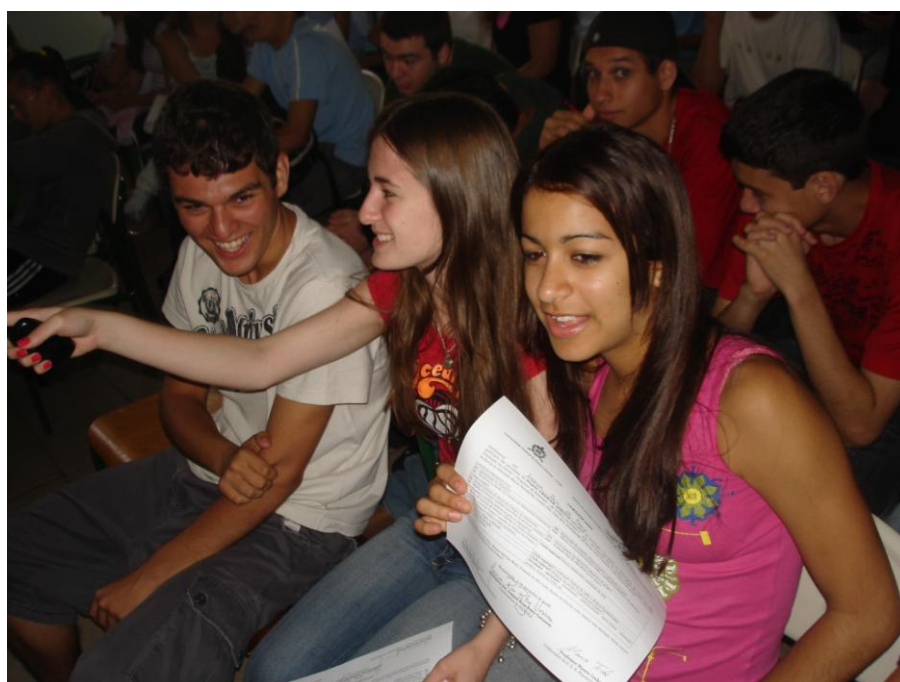
Apresentação do Projeto



Entrega de certificados



Entrega de certificados



## **VI. ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL EXTRACLASSE E ORIENTAÇÃO JURÍDICA GRATUITA (2008)**

Em 2008, ao término das aulas nas sextas-feiras às 11h30, começava o atendimento extraclasse dos alunos, que consistia na orientação individual sobre dúvida específica manifestada quando da realização da aula do

Projeto. Estes atendimentos aconteciam na sala da orientação educacional, das 11h30 às 13hs, conforme a ordem de inscrição dos alunos.

Também neste período era feita a orientação jurídica individualizada e gratuita aberta à comunidade, que podia tirar dúvidas e obter encaminhamento para questões de cunho jurídico.

Foram realizados 12 atendimentos de alunos, em que os assuntos mais levantados foram: dúvidas sobre estágio (9), dúvidas sobre o curso de Direito (2), dúvidas sobre cursos superiores e técnicos (2) e dúvidas sobre as condições de trabalho de adolescente (1). Por meio destes atendimentos, por exemplo, instei o CIEE para se pronunciar sobre a falta de cadastro da escola para que os alunos pudessem se inscrever em estágios. Também, tive a oportunidade de divulgar as vagas de estágio abertas junto à instituição em que trabalho, sendo que dois dos alunos passaram pela seleção e foram contratados. Ainda, divulguei modelos de currículo para os alunos procurarem vagas de emprego e estágio. E até mesmo consegui fornecer materiais para o vestibular para uma das alunas, que havia pedido auxílio num dos atendimentos.

Acerca da orientação jurídica da comunidade, foram atendidos 3 casos: o de um professor da escola (sobre Direito das Coisas – Propriedade), o de uma aluna do magistério (sobre Direito das Coisas – Propriedade) e o de um segurança da escola (sobre Direito de Família). Para todos eles foram feitos encaminhamentos, seja para a assistência judiciária gratuita, seja para a efetivação de providências junto a cartórios.

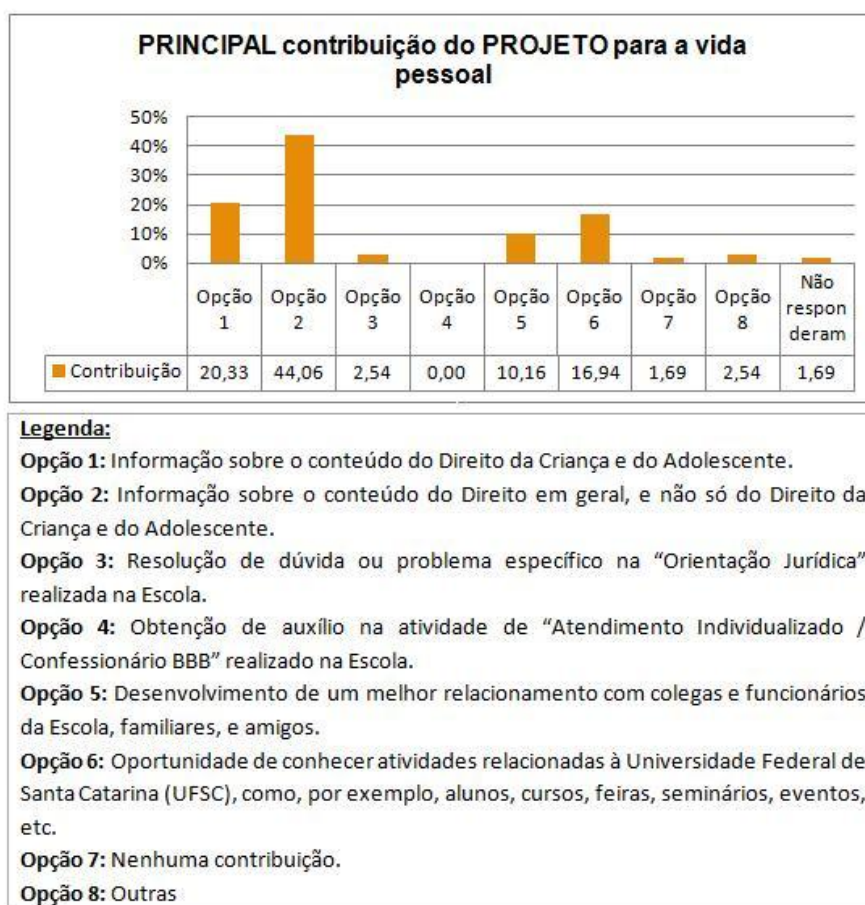
## **VII. AVALIAÇÃO DO PROJETO EM 2008**

Ao final do primeiro ano de atividades, elaborei uma série de questões (ANEXO 12) para que os alunos avaliassem o Projeto e para que, com esses dados, pudesse aprimorar a proposta de acordo com os interesses dos adolescentes. Ao total, foram contabilizados 117 questionários respondidos pelos alunos (ANEXO 12).

Perguntados se gostaram de conhecer a proposta do Projeto, 100% deles respondeu que sim, sendo que 116 dos 117 alunos afirmaram esperar pela

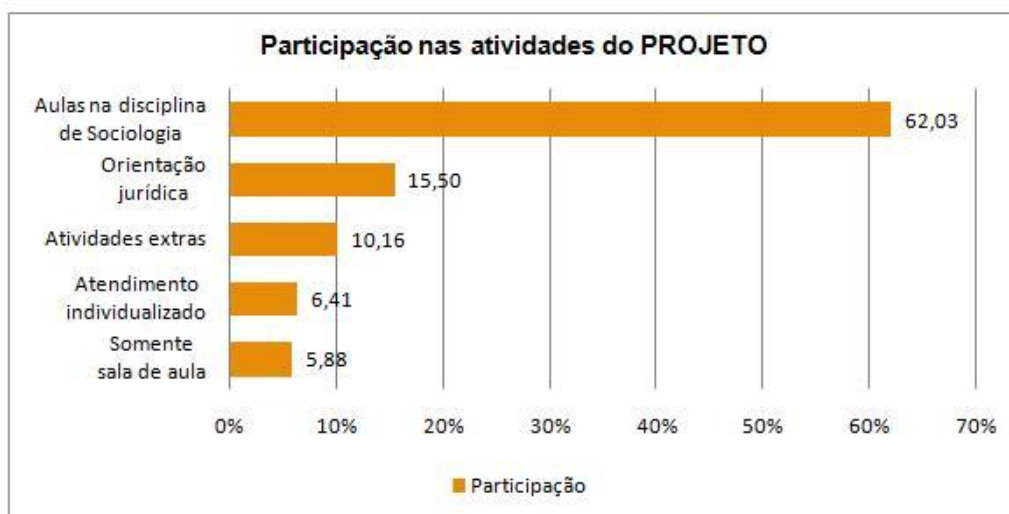
continuidade do Projeto em 2009. Também, 100% deles aprovaram as atividades do Projeto nas aulas de Sociologia e 94,87% disseram que elas contribuíram para a sua formação.

Questionados sobre a principal contribuição do Projeto para a sua vida, a maioria (44,06%) apontou o conhecimento sobre o conteúdo do Direito em geral, e não apenas do Direito da Criança e do Adolescente, como se pode ver do quadro abaixo:

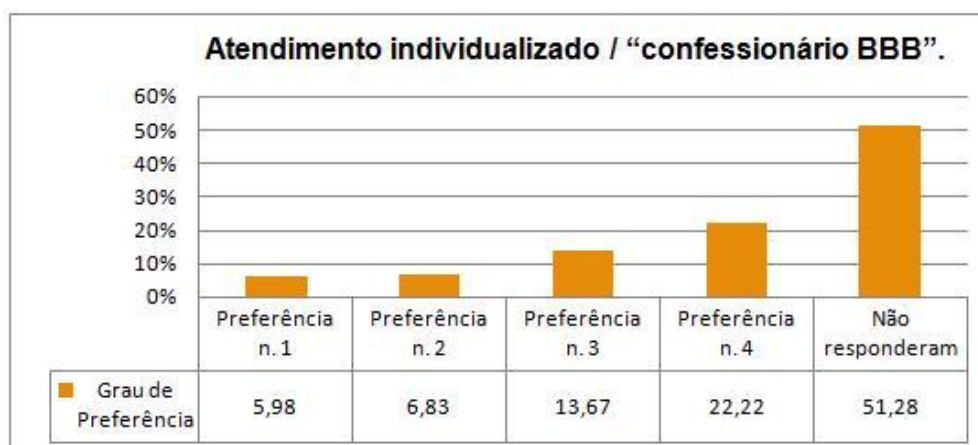


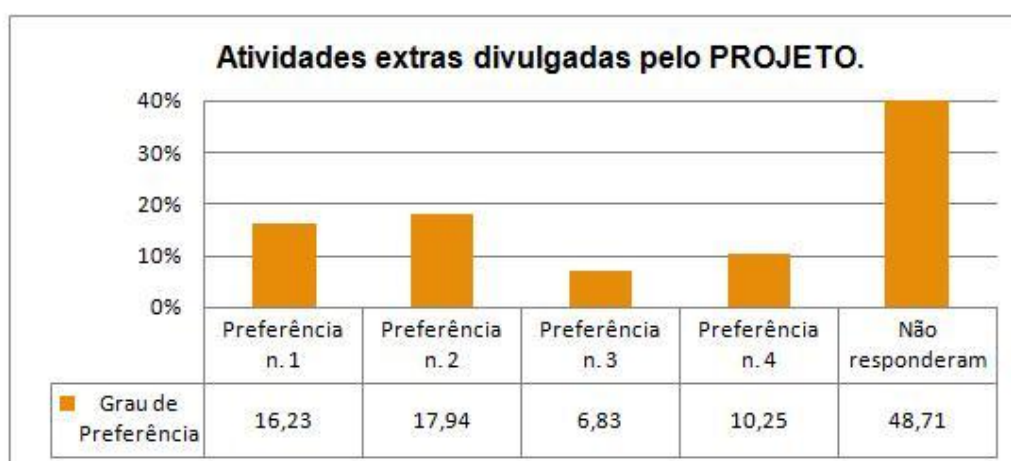
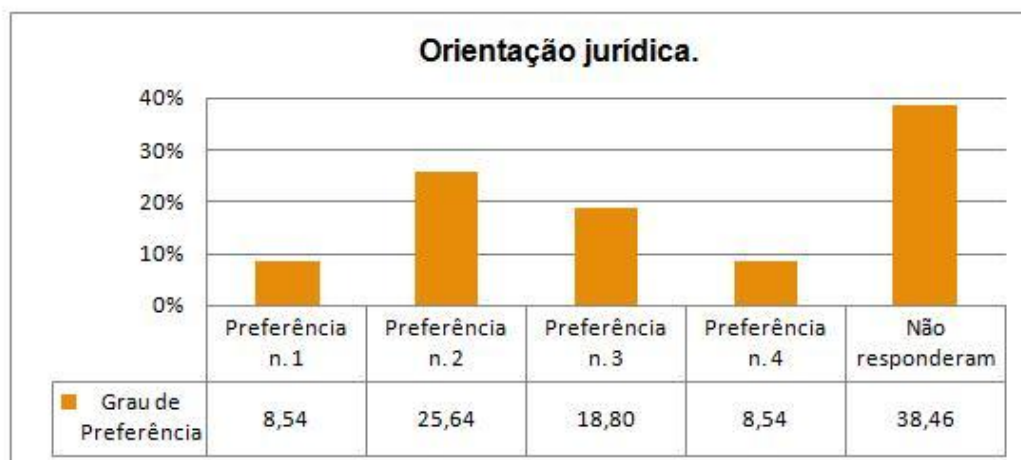
Segundo os alunos, a principal característica do Projeto foi o fato de as aulas serem “interessantes” (26,66%), “dinâmicas” (25,83%) e “criativas” (18,33%). E, sobre a principal qualidade negativa das aulas, 73,50% apontaram “nenhuma” e apenas 11,11% disseram ser “cansativas”.

A respeito da participação nas atividades do Projeto, os alunos responderam conforme o quadro abaixo, que evidencia o maior interesse dos adolescentes pelo momento das aulas na escola:



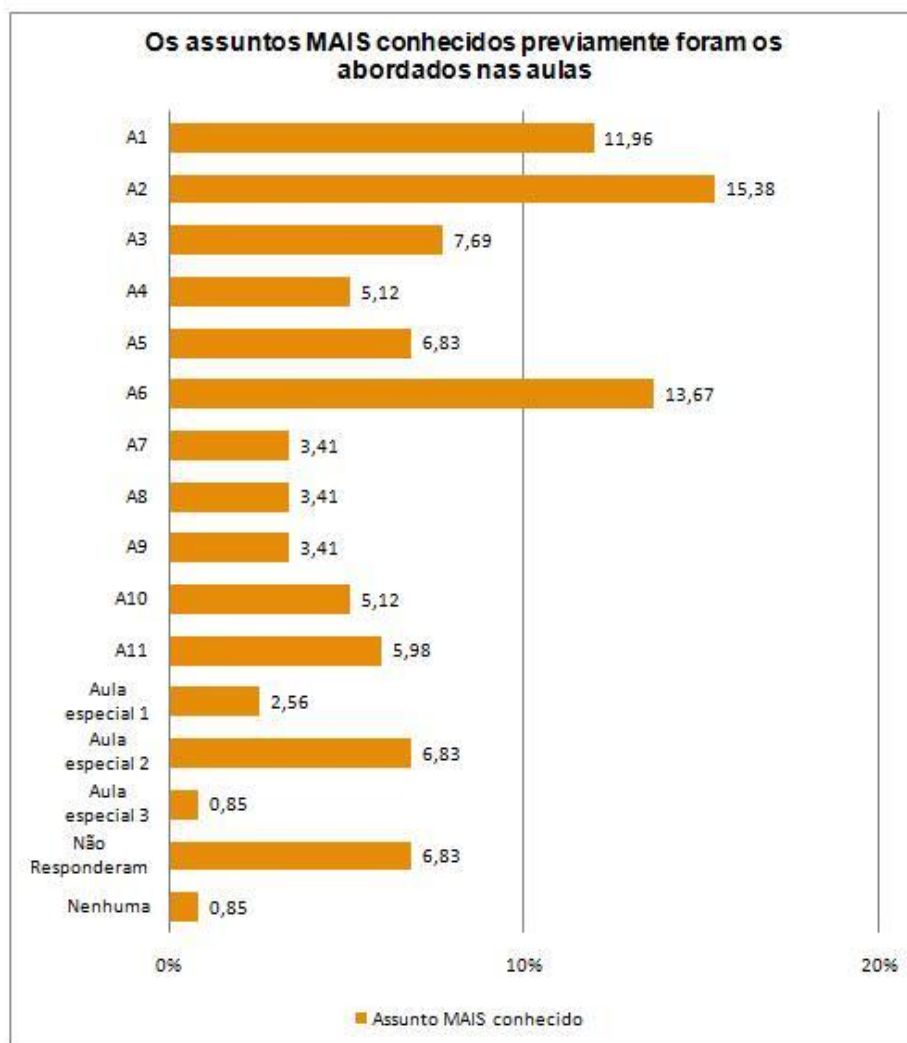
Quando solicitado para que enumerassem as atividades de que mais tinham gostado, em ordem crescente, considerando as opções acima, de 1 a 4, as seguintes respostas foram obtidas:





Portanto, as atividades na aula de Sociologia, além de contarem com o maior número de participação dos alunos também foi a preferida dentre aquelas opções ofertadas no Projeto.

Em relação às aulas, os alunos descreveram os assuntos mais conhecidos como o da A2 (“Introdução ao Direito da Criança e do Adolescente” – 15,38%) e o da A6 (“Trabalho *versus* educação” – 13,67%), na seguinte proporção:



O assunto menos conhecido pelos alunos, no entanto, foi também o da A6 (“Trabalho *versus* educação” – 14,40%), seguido pelo da palestra sobre Direito Ambiental e da palestra sobre direitos fundamentais (ambos com 8,47%).

Sobre as aulas preferidas, os alunos fizeram comentários e alguns deles merecem a transcrição:

A aula 3 achei legal. O jogo da ponte e as ótimas explicações sobre os Direitos da Criança e do Adolescente.

A aula da Mariana sobre a violência dentro de casa, isso me interessou muito, porque tenho amigos que passam por isso.

A aula do *Bullying*, que me lembrou muito o que eu sofria nas séries anteriores, e quando nós fomos na UFSC.

A das cadeiras na sala, as aulas de direito ambiental, o filme, enfim, gostei de todas as aulas.

A explicação dos Direitos da Criança e Adolescente e o Jogo da Ponte foram importantes para saber algumas coisas que eu não sabia.

A nº. 9, porque é um tipo de assunto que as pessoas não dão a respectiva atenção.

A preferida foi a aula nº. 6, pois explicou sobre o trabalho, estágio, onde

aprendemos nossos direitos nesse sentido.

A questão do trabalho infantil, ajudou-me a compreender mais os direitos que eu tinha quando fazia estágio.

Aula 8. Gostei bastante, pois podemos fazer uma atividade bem dinâmica em grupo, mostrando que juntos podemos fazer as coisas muito melhores.

Aula de Direito Ambiental, foi super interessante, penso até em fazer Direito agora, achei super legal e se pudesse gostaria de me aprofundar mais neste assunto.

*Bullying* foi interessante, eu não sabia o que era e agora vejo falar muito desse assunto na TV.

*Bullying*. Eu não conhecia muito sobre *Bullying*, brincava com isso, mas não sabia que era uma coisa séria.

Direito da Criança e do Adolescente, que podemos saber nossos direitos e deveres; e também sobre o vestibular a prestar, e pena que não podemos ter conhecido a UFSC.

Explicação sobre o Direito da Criança e do Adolescente e sobre o trabalho precoce, estágio e educação. Com isso pude obter mais informações interessantes.

Festinha, a galera se relacionou legal e bem.

Gostei do dia que nossa sala foi no pátio e fizemos um nó e depois tivemos uma festinha.

Gostei muito das aulas dinâmicas onde o aluno tinha que ir à frente e explicar algo.

Gostei muito do jogo da ponte, pois foi uma tarefa difícil, porém todos se ajudaram.

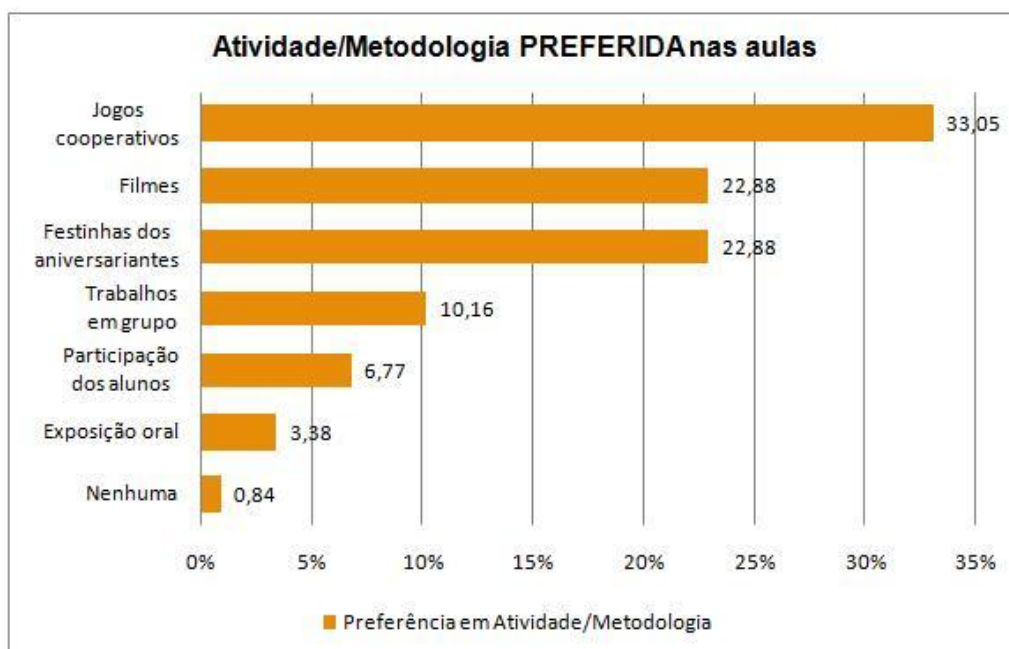
O que eu gostei foram as atividades feitas em grupo, foi um modo criativo para chamar a atenção dos alunos, ajudando-os a raciocinar.

Todas as aulas foram importantes devido ao conhecimento trazido a sala de aula.

Fizeram, também, sugestões de temas e atividades para o ano seguinte: orientação vocacional e profissões (34,21%); dinâmicas (15,78%); Direito da Criança e do Adolescente (10,52%); *bullying* (10,52%); direito ao trabalho (10,52%); direito ambiental (5,26%); violência doméstica (5,26%); preconceito e racismo (5,26%); e, direito à convivência social e familiar equilibrada (2,63%).

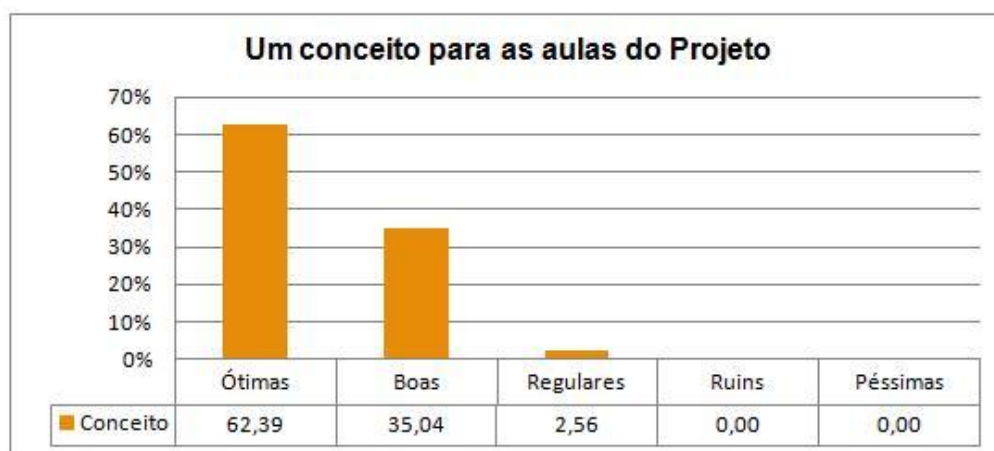
A metodologia preferida pelos alunos consistia nos “jogos cooperativos” (33,05%), segundo as informações obtidas:





Na questão que lhes perguntava se tinham cooperado com as aulas (por exemplo, ao prestar atenção, ao fazer as atividades sugeridas, ao respeitar a fala de professores e colegas), 95,72% disseram que “sim”. Sobre a turma, 88,03% disseram que o grupo havia cooperado com o andamento das atividades.

Para 98,29% dos alunos (115 deles em 117), as aulas do Projeto satisfizeram suas expectativas. Ainda, 95,72% descreveram que a proposta inicial apresentada na primeira aula do ano foi satisfatoriamente cumprida em 2008. Eles atribuíram os seguintes conceitos a elas:



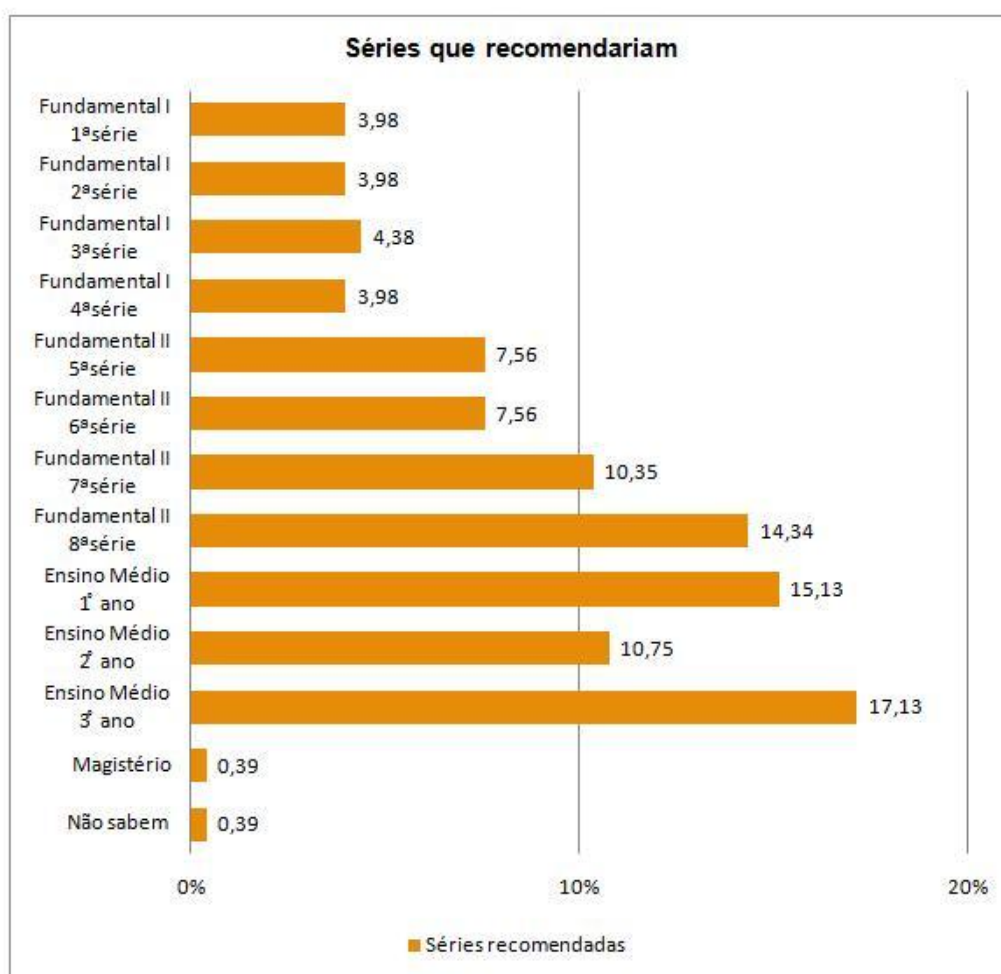
Sobre o uso da internet, 27,35% disseram tê-la usado para se comunicar comigo e com as demais colaboradoras das aulas. Destes, 12,41%

disseram ter usado o e-mail [crescerdireito@gmail.com.br](mailto:crescerdireito@gmail.com.br); 10,45%, o e-mail pessoal; e, 10,45%, o orkut do Projeto (rede social). A maioria dos alunos avaliou o uso da internet entre bom (33,33%) e ótimo (31,62%). E 49,57% disseram gostar de receber e-mails enviados em nome do Projeto.

Sobre o caráter voluntário do Projeto, 83,76% dos alunos afirmaram que sabiam que não havia qualquer tipo de auxílio-financeiro envolvido e 69,23% disseram que tal fato não prejudicou o andamento dos trabalhos.

A respeito da periodicidade das aulas, 40,17% dos alunos considerou o número de aulas insuficiente para o bom desenvolvimento do Projeto. Assim, considerando que as aulas foram ofertadas quinzenalmente, 76,92% apontaram, no entanto, que as aulas deveriam ser semanais.

Dentre os alunos, 64,95% recomendariam que o Projeto atingisse mais séries da escola, de acordo com o seguinte quadro:



Em específico sobre o Direito da Criança e do Adolescente, 92,30%

dos alunos ressaltaram que os temas infantojuvenis eram trabalhados apenas na disciplina de Sociologia, o que revela a falta de inserção curricular destes assuntos, bem como o despreparo dos professores para tal prática docente. Mesmo os 6,83% que disseram ter trabalhado o assunto em outras disciplinas, assinalaram que, em geral, o tema ocupava somente alguns poucos momentos da aula. Não por acaso, 67,52% dos alunos estão convencidos de que os professores da escola não estão capacitados para lidar com os assuntos relativos ao Direito da Criança e do Adolescente. Os alunos atribuem à capacitação uma importância que varia de média (32,47%) a grande (54,70%). Também, 70,08% deles não conseguem relacionar os temas trazidos pelo Projeto com as demais disciplinas da escola, numa amostra clara de que a interdisciplinaridade dos conteúdos ainda não faz parte de sua realidade. Sobre as matérias em que conseguem visualizar a interdisciplinaridade, citaram, especialmente, Filosofia (45%) e História (20%).

Cerca de 73,50% dos alunos responderam que as aulas tinham relação direta com a sua vida e 75,21% que conversavam a respeito e lembravam as aulas do Projeto quando estavam fora da escola.

Por fim, 81,19% dos alunos deixaram um depoimento “positivo” sobre o Projeto, alguns dos quais estão abaixo:

Gostei muito do projeto porque ajudou os alunos a se ajudarem uns aos outros.

Foi bom, nos passaram bastante informações, também admiro a atitude de vocês, de terem essa preocupação com a nossa escola.

Foi um projeto interessante que ajudou bastante gente no termo do que ser no futuro.

As meninas foram criativas, guerreiras e muito pacientes. Parabéns.

As meninas foram ótimas, pacientes, explicaram muito bem, tiraram nossas dúvidas sobre alguns assuntos, etc.

Foi muito legal e gostaria que o projeto retornasse ano que vem.

Foi muito bom, quebrou a rotina, as brincadeiras foram muito interessantes.

Muito legal e vou levar comigo.

Um projeto bom e gostoso de aprender.

Ótimo, ajuda a refletirmos sobre todos nossos deveres e direitos.

Foi muito bom, aprendi várias coisas que não sabia ainda sobre os assuntos.

Achei as aulas muito interessantes, que prendem a atenção dos alunos interagindo com eles. Os integrantes do projeto estão de parabéns.

Adorei, gostei muito do projeto e queria que acontecesse mais vezes.

Foi totalmente inovador e criativo.

O projeto trouxe muito conhecimento para mim, adorei conhecer as meninas, espero que continue para os alunos do ano que vem.

Foi interessante e legal para mim. Somou à minha vida.

Foi muito bom amei as meninas, principalmente a Mariana, muito

querida.

Foi fundamental para o conhecimento de todos sobre seus direitos e deveres.

Tenho certeza que foi bom para todos saber os seus direitos e deveres, aprendemos muito.

O projeto foi uma coisa ótima na minha vida, pois falaram de assuntos que eu desconhecia, e agora sei de coisas que não sabia.

Foi muito bom, aprendi coisas que eu nem imaginava (os direitos da criança e do adolescente).

Foi muito bom não só para mim, mas para todos os alunos terem conhecimento sobre direitos que não sabíamos.

Foi “mara”!

Eu achei bem criativo.

Gostei. Fiquei bem informado sobre o Direito da Criança e do Adolescente.

Para mim o projeto foi perfeito, as meninas muito simpáticas e inteligentes. As aulas puderam ser bem aproveitadas, dinâmicas e participativas. Pude aprender muito, se pudesse queria o projeto no 3º ano, ano que vem.

É difícil expressar em palavras, sei que foi divertido e proveitoso, saber o que meus colegas “pensam” de mim pelas cartinhas.

Gostei muito, aprendi muitas coisas interessantes.

Gostei porque perdi a vergonha de apresentar trabalhos na frente, e as matérias eram muito interessantes.

Bom projeto, com aulas diferentes e divertidas.

Muito bom com assuntos bem relacionados aos adolescentes.

Eu gostei muito das aulas, aprendi sobre meus direitos e deveres. Gostaria que tivesse no próximo ano.

O projeto foi uma idéia ótima, abriu espaço para temas quase que desconhecidos.

Eu gostei muito porque aprendi e também compartilhei.

É bom, não deveria parar!

Legal, divertido e muito proveitoso.

Muito bom. Importante para todos, porque [o Direito] é um sistema indeterminado cheio de aberturas e fez-me entender um pouco mais isso.

Foi algo novo e interessante que despertou nosso interesse para as leis da nossa constituição e contribuiu para a integração da turma.

Gostei muito e queria que continuasse porque foi muito gratificante, interessante e merece “repeteco”.

O projeto foi bom para aprendermos um pouco mais sobre os nossos direitos.

Achei legal, diferente. Pois é bom quando a aula não é aquela “chatice” de ficar somente dentro da sala copiando matéria.

Muito bom e muito interessante, pois daqui a um ano eu pretendo fazer Direito. Isso é importante, espero que continue.

Muito bom, um projeto bem diferente jamais tentado e aqui é do interesse de todos. “Todas” estão de parabéns.

“Caramba”, sem palavras. Gostei muito e aprendi muito, assim como professores e pessoas. Vocês “são 10”. Deus abençoe vocês.

O Projeto foi super criativo e interessante, fez a sala ficar mais unida.

Fiquei muito feliz quando eu soube que iríamos ter aula de direito, pois é a área que eu quero cursar, e tendo essas aulas me influenciou mais ainda.

Gostei muito, pois foram abordados assuntos interessantes que serão realmente úteis no decorrer das nossas vidas. Estão de parabéns.

Achei super legal, uma oportunidade única para poder estar estudando assuntos jamais abordados nas escolas. Gostei muito.

Eu aprendi bastante coisa com esse projeto e que agora sei mais sobre as coisas que se passam ao meu redor.

Um bom projeto, interessante e importante para a vida. Saber nossos direitos e deveres como ser humano.

Um projeto muito legal, que deveria ter em outras escolas.

Foi muito bom tudo que aprendi, contribuiu com melhor desenvolvimento pessoal.

Ótimo projeto, aulas diferenciadas, muito melhor que as aulas normais.

Muito bom para o nosso dia-a-dia.

Estão de parabéns, foi um ótimo projeto. Nós aprendemos muito com vocês e espero que vocês tenham aprendido com a gente também. [grifou-se]

Com base em todas essas informações fornecidas pelos alunos, as propostas do Projeto foram revistas e atualizadas para o ano seguinte, de modo a continuar a atender seus interesses.

### **VIII. PROCEDIMENTOS ANO II (2009)**

Em continuidade, serão apresentados os planos de aula, com os respectivos relatórios, por ordem cronológica. Também serão apresentadas algumas fotos para ilustrar a descrição das atividades realizadas.

#### **a) AULA N. 01 – 23.04.2009 (45') – Apresentação e convivência sadia (*bullying*)**

PLANO A1:

I. Apresentação do Projeto para 2009, conforme folder (ANEXO 13).

II. Exposição oral sobre o Direito da Criança e do Adolescente e a Doutrina da Proteção Integral para adolescentes, conforme apostila (ANEXO 14).

III. Exposição oral sobre *bullying*, com a divulgação da pesquisa realizada no final do ano passado com todas as turmas (ANEXO 15).

Observação: Trabalho em equipe para o dia 07/05/2009: Divididos os grupos, conforme a distribuição das fichas, são sorteados os nomes de “pessoas famosas” que já vivenciaram o *bullying*. Na aula marcada para o dia 07/05/2009, as equipes deverão apresentar um teatro, dramatizando o caso, conforme pesquisa extraclasse realizada (se não forem encontradas muitas informações sobre a pessoa, os detalhes poderão ser inventados pela equipe na representação teatral). Devem ser enviadas para o e-mail do grupo as indicações sobre sites acerca do *bullying*. As personagens constantes das fichas são: Elvis Presley, Amy Winehouse, Christina

Aguilera, Orlando Bloom, Victoria Beckham, Kate Winslet, Tom Cruise, Chris Evans, Harrison Ford, Michelle Pfeiffer.

IV. Apresentação do “5° Concurso de Causos do ECA”, concurso cultural promovido pela Fundação Telefônica ([www.promenino.org.br](http://www.promenino.org.br)), para premiar “causos” (histórias verdadeiras) que, à luz do ECA, impactaram de forma positiva a vida de uma criança e/ou adolescente, gerando transformação social em determinada pessoa ou grupo de pessoas.

#### RELATÓRIO A1:

Na manhã de hoje, rerepresentei o Projeto Crescer Direito às turmas dos terceiros anos do ensino médio da escola, na disciplina de Sociologia, ministrada pelo Prof. Mauro.

Fiquei muito feliz com a recepção dos alunos e com a sua gratidão pela continuidade do Projeto. Percebi que durante a aula, por raríssimas vezes, tive que pedir atenção ou silêncio – o que já foi bastante comum no início do Projeto. De certa forma, isto reflete o interesse deles pelas atividades propostas e, é claro, a construção de uma relação de respeito entre alunos e professor(a).

As antigas turmas dos segundos anos tiveram sua composição de alunos alterada, de modo que as atuais turmas do Projeto, embora tivessem os mesmos alunos do ano passado, assumiram um “novo” perfil. Apenas uma dentre as cinco turmas possuía quase que exclusivamente alunos novos. Talvez por isso também eu tenha tido maior dificuldade em fazê-los entender a proposta do Projeto para esse ano, pois, para eles, era uma “novidade” em todos os sentidos – da mesma maneira como foi trabalhoso construir uma parceria com os alunos no começo de 2008.

Em todas as turmas, iniciei a aula com a apresentação da nova versão do Projeto para esse ano de 2009, a partir da entrega de um pequeno folder em que constavam, além de dados básicos, os meus contatos de e-mail. Frisei o compromisso que eu havia assumido com eles desde o início das atividades, agradei a oportunidade de poder acompanhá-los por mais um ano e disse o quanto era importante aquele contato periódico para o sentido que escolhi para a minha vida.

Colhi os e-mails daqueles alunos que não tinham se inscrito na lista do grupo e prossegui para o tema específico daquele encontro: *bullying*, que foi um dos temas mais solicitados para a retomada no ano de 2009, bem como havia sido o assunto que despertara mais interesse em 2008.

Percebi, de imediato, a atenção pelo assunto e a concentração dos alunos na minha fala. Comecei relembando a noção de “Proteção Integral” com que trabalhamos no ano passado e seus conceitos e valores básicos. Depois, resgatei as ideias básicas sobre o *bullying*, já que, em 2008, a Isadora tratou deste tema em sala de aula. Como entendo que “experiências pessoais” possuem uma forte carga ilustrativa sobre o assunto, contei a história de Daniele Vuoto e também a minha – ambas na condição de vítimas do *bullying*.

Mostrei algumas charges elaboradas por Paulo Freire<sup>95</sup> e materiais que havia pesquisado na internet. Vi muitos alunos anotando as informações que eu mencionava, bem como os sites a que fazia referência para consulta. Cuidei também de referir o *cyberbullying* como um exemplo de violência que, embora parecesse ter menos “visibilidade” na vida diária, poderia ter consequências tão ou mais sérias do que o *bullying* praticado “ao vivo”.

Na sequência, expus os dados colhidos a partir da pesquisa desenvolvida pela Isadora no ano passado e motivei-os a pensar nesses indicativos como um “alerta” para a discussão do assunto no espaço escolar.

Segundo a pesquisa realizada em 2008, 43,7% das meninas e 35,2% dos meninos disseram já ter sofrido *bullying*, com maior incidência na faixa de idade dos 7 aos 14 anos, com 29,6% e 22,2% respectivamente. Em geral, apontaram que as agressões ocorriam várias vezes ao dia. No caso das meninas, a violência verbal (32,4%) e a emocional (15,5%) foram predominantes; já para os meninos, a violência verbal (22,2%) e a física (7,4%). Nas hipóteses de ocorrência de *bullying*, a maioria das meninas (21,1%) e a maioria dos meninos (16,7%) procurava ignorar o agressor e manter-se calma. Em face do problema, a maior parte das meninas (26,8%) e dos meninos (22,2%) referiram que gostariam de conversar com os próprios pais.

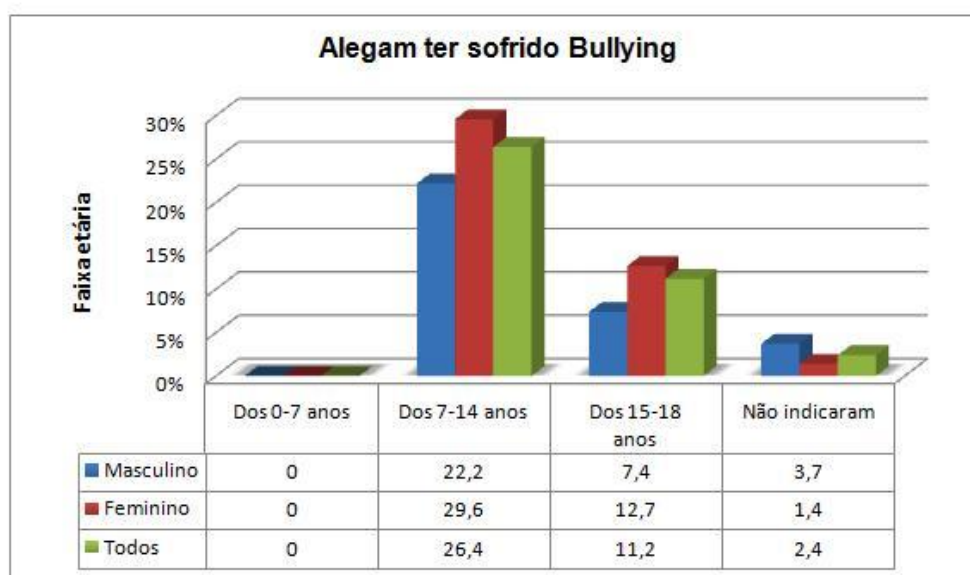
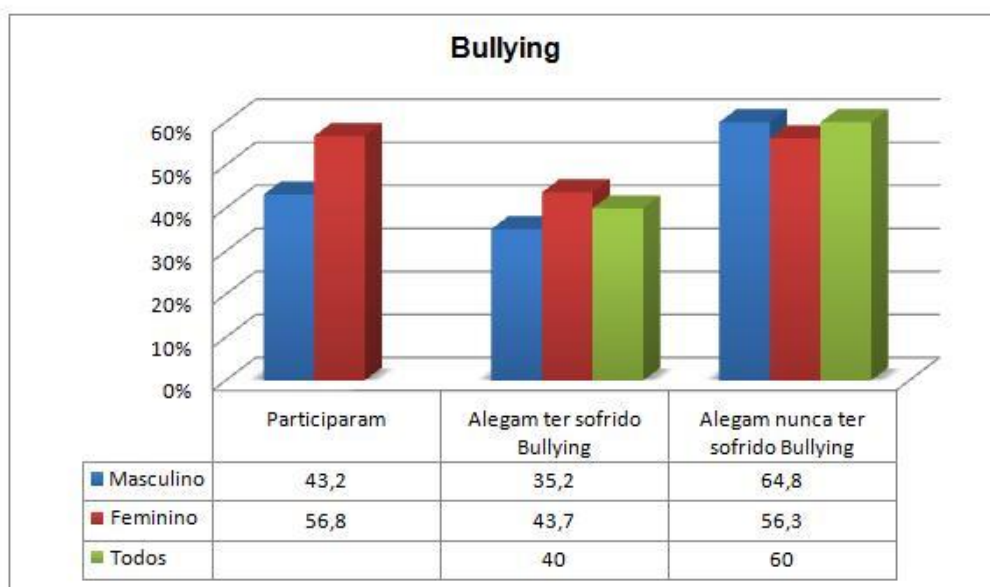
Sobre a prática do *bullying*, 18,3% das meninas e 38,9% dos

---

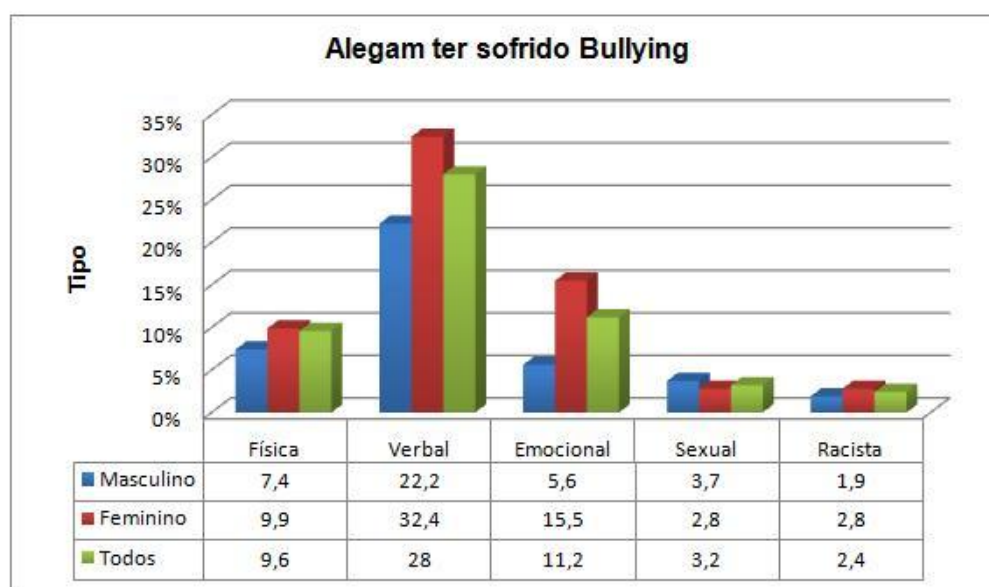
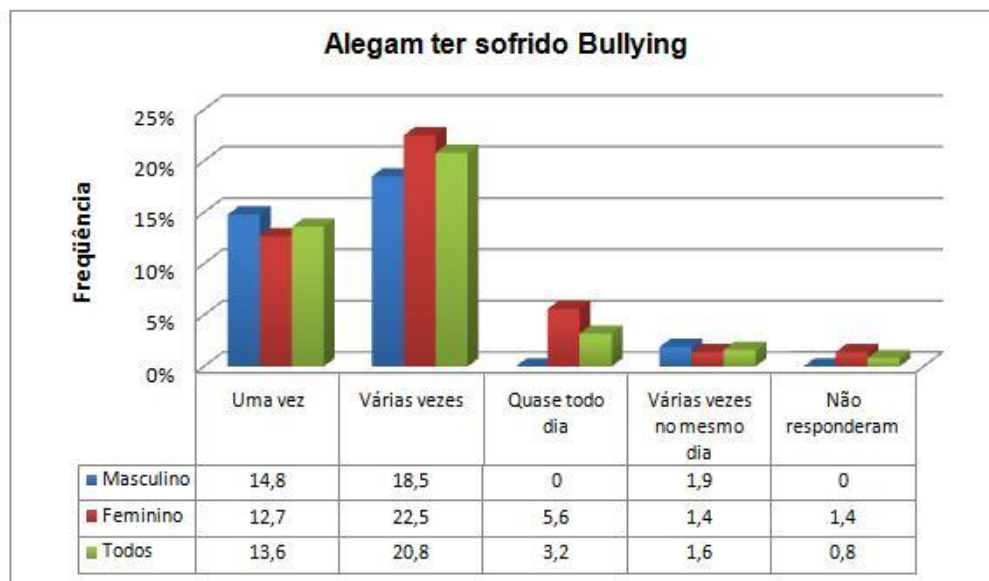
<sup>95</sup> Extraídas do livro “Cuidado, escola!”.

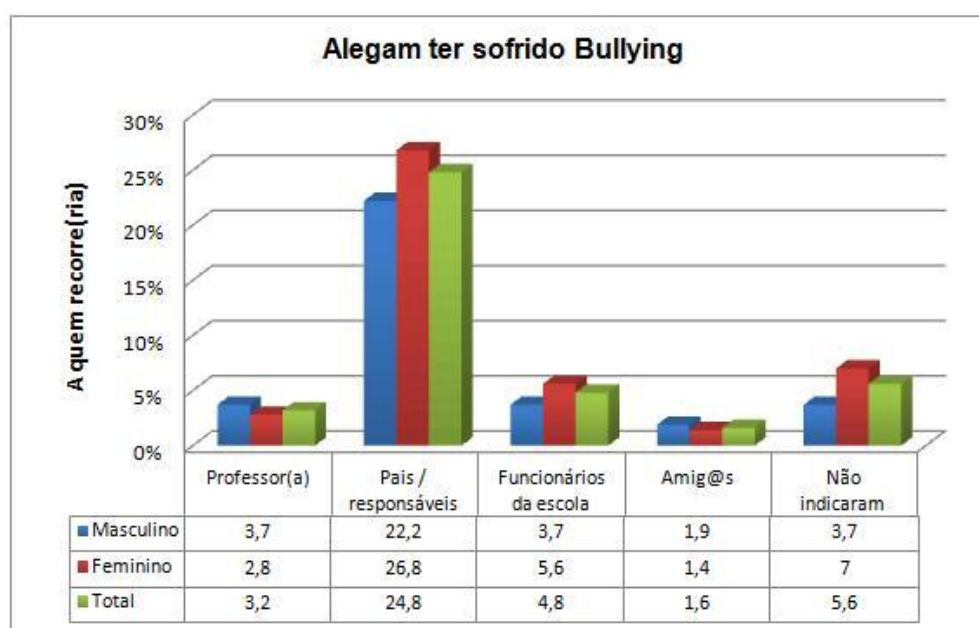
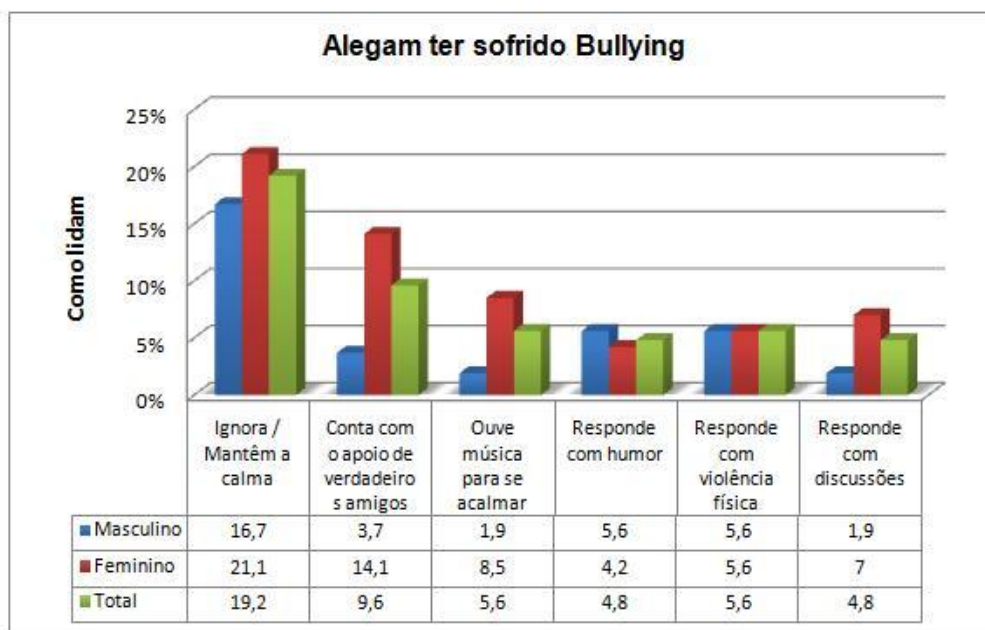
meninos alegaram já ter participado de um episódio. Para meninas e meninos, o principal alvo do *bullying* são as meninas: 69,2% e 76,2%, respectivamente.

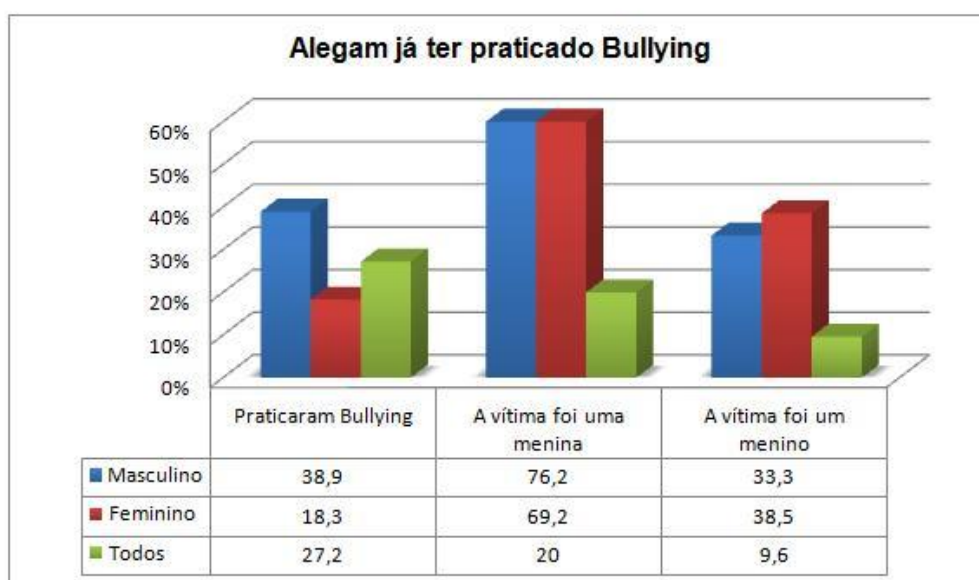
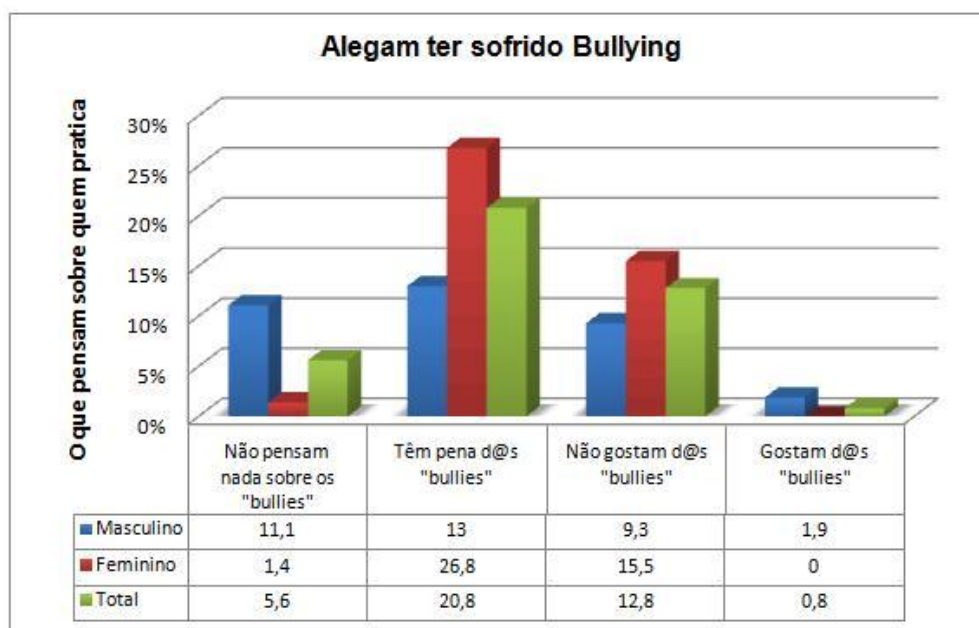
Os gráficos abaixo melhor ilustram as estatísticas apresentadas:

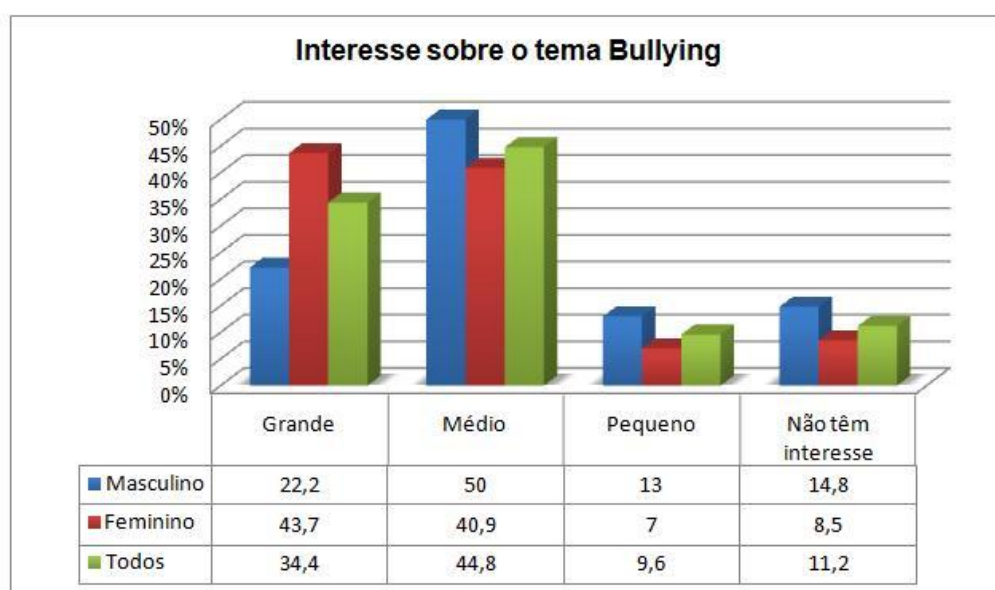
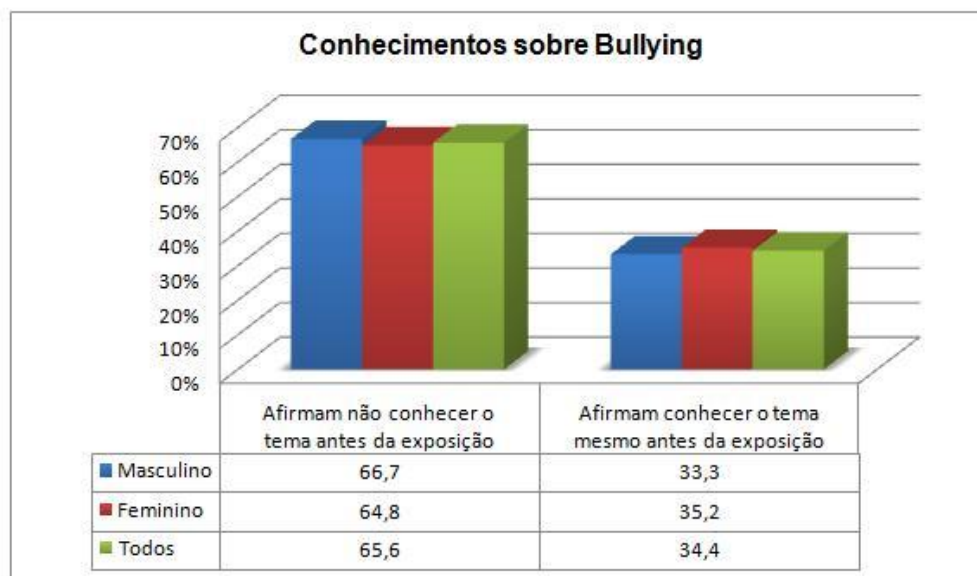












Percebi a “surpresa” dos alunos em saber como era “comum” aquela ocorrência em suas vidas sem que se dessem conta da real gravidade do problema. Finalizei com a proposta de pesquisarem sobre “celebridades” declaradamente vítimas do *bullying* e de contarem a sua pesquisa, na próxima aula, para o restante da turma a partir das equipes formadas. Tinha pensado em fazê-los apresentar na forma de teatro tal pesquisa, mas, de pronto, alguns já se opuseram. Daí concordei que apresentassem na forma de “narrativa”, aliás, como eu mesma tinha feito no início da aula com a história de Daniele Vuoto.

Por último, apresentei para algumas das turmas – pois nas outras

faltaram tempo – a proposta do “5° Concurso de Causos do ECA” e vi que muitos alunos se animaram, especialmente quando falei que a inscrição do Projeto, caso resultasse na premiação, seria convertida para o “fundo de recursos” da cerimônia de formatura. Muitos quiseram saber mais detalhes, mas apenas respondi o essencial e referi que no dia 05 de maio, voltaria à Escola para explicar o regulamento do Concurso e desenvolver a ideia da inscrição com todas as turmas.

Acabadas as aulas, tive uma sensação muito boa por ter passado a manhã junto dos alunos e vê-los tão dispostos às atividades que propus. Certamente, esse reconhecimento do “outro” como “alguém que pode me ouvir” me fez sentir o quanto se pode enriquecer a nossa vivência quando partilhamos o “pouco” que somos.

FOTOS A1:

Exposição oral sobre *bullying*



**b) AULA N. 02 – 05.05.2009 (45’) – Produção de textos para o “5° Concurso Nacional de Causos do ECA”**

PLANO A2:

I. Apresentação das regras do “5º Concurso de Causos do ECA”, da Fundação Telefônica, conforme o edital divulgado no site [www.promenino.org.br](http://www.promenino.org.br).

1. Concurso cultural.
2. Os “causos” devem ser histórias verídicas que, à luz do ECA, impactaram de forma positiva a vida de uma criança e/ou adolescente, gerando transformação social em determinada pessoa ou grupo de pessoas.
3. Linguagem: texto ou vídeo.
4. Prazo final de envio: 02 de junho de 2009.
5. Categoria: “ECA na Escola”.
6. Premiação: para os dois primeiros colocados de cada modalidade de linguagem em cada uma das categorias (R\$ 10.000,00 e R\$ 5.000,00), além da publicação impressa e digital (no caso do texto) ou da edição de DVD (no caso do vídeo).
7. Dinâmica: Coletar, durante esta aula, os depoimentos de cada um dos alunos participantes do Projeto. Na sequência, serão selecionados os melhores trechos dos depoimentos para filmar um vídeo, que será posteriormente editado e enviado como a inscrição do grupo.
8. Os alunos poderão entregar seus depoimentos até dia 07/05 (quinta-feira), data de nossa próxima aula.
9. Entregar uma cópia do regulamento para cada líder de turma.
10. Após a aula, enviar e-mail para os alunos lembrando os avisos para quinta-feira: entrega dos depoimentos para o Concurso e apresentação das equipes sobre o *bullying*.

#### RELATÓRIO A2:

Os alunos se mostraram muito interessados em participar do Concurso e, ao longo da aula, escreveram seus depoimentos sobre as nossas atividades.

Neste dia, também inscrevi o Projeto no site [www.facaparte.org.br](http://www.facaparte.org.br) para concorrermos à obtenção do “Selo Escola Solidária 2009”. Encaminhei cópia da inscrição para a direção da escola por intermédio do Prof. Mauro. O resultado seria divulgado em setembro e o selo teria o prazo de validade de 2 anos.

FOTOS A2:

Redação dos depoimentos, na turma 21



**c) AULA N. 03 – 07.05.2009 (45') – Convivência sadia II (*bullying*)**

PLANO A3:

I. Apresentação dos trabalhos sobre *bullying* pelas equipes, conforme combinado na primeira aula.

Dinâmica do trabalho em equipe: divididos os grupos, conforme a distribuição das fichas com o nome de uma personalidade estrangeira famosa que já vivenciou o *bullying*, as equipes devem apresentar teatro, jogral, cartaz etc. sobre o caso, conforme pesquisa extraclasse realizada. As personalidades sugeridas foram: Elvis Presley, Amy Winehouse, Christina Aguilera, Orlando Bloom, Victoria Beckham, Kate Winslet, Tom Cruise, Chris Evans, Harrison Ford, Michelle Pfeiffer.

II. Após a apresentação dos trabalhos, discutir com os alunos suas opiniões sobre o assunto e relacionar com o conteúdo visto em sala de aula, com os alunos sentados em meio círculo.

### RELATÓRIO A3:

Nessa manhã, tivemos a presença de uma aluna do curso de Pedagogia, que cursava a matéria em que eu era Aluna de Pós-Graduação (APG) – Direito da Criança e do Adolescente no curso de Direito da UFSC – para acompanhar as aulas. Começamos com a sua apresentação e, na sequência, realizamos a apresentação dos trabalhos sobre alguma personalidade famosa que já havia sofrido *bullying*.

A maior parte das equipes realizou a pesquisa extraclasse, mas cerca de metade conseguiu apresentar tal como sugerido na primeira aula, isto é, em forma de teatro, jogral, entrevista, exposição oral com cartaz etc. Aqueles que apresentaram, atingiram o objetivo proposto, pois falaram sobre a vida da personalidade, contaram sobre sua vivência no período escolar e os efeitos da violência sofrida nesta época em suas vidas. Muitos alunos tiveram a preocupação em explicar o *bullying* antes de tocar nas informações referentes à personalidade da equipe. Percebi que muitos referiram os termos, conceitos e exemplos que repassei na aula, o que indica a atenção que tiveram naquela oportunidade. Os alunos que não apresentaram seus trabalhos, disseram apenas não ter feito ou não ter encontrado muitas informações sobre o artista. Contudo, percebi que colaboraram com o andamento da aula e diversas vezes faziam comentários entre si sobre o assunto.

É importante registrar que na terça feira passada (05 de maio – A2), dia em que também estive presente na escola para divulgar as regras do 5º Concurso de Causos do ECA e colher os depoimentos escritos dos alunos sobre o Projeto (para a posterior produção de vídeo e a respectiva inscrição no Concurso), presenciei que uma das turmas dos terceiros anos (a turma 34) havia sido “desfeita” após decisão do conselho deliberativo da escola. Dessa forma, os alunos daquela sala foram recolocados nas outras turmas naquele dia, evento este que, em certa medida, prejudicou alguns deles no que tange a esse trabalho, pois “perderam” suas equipes e, quando chegaram à sua nova turma, as equipes já estavam formadas. Além disso, o prazo para que eles pudessem se inserir nas equipes já formadas na sua turma nova foi insuficiente, visto que o remanejamento ocorreu na terça e a



apresentação na manhã desta quinta-feira. Logo, os alunos da turma 34 que não conseguiram fazer a tarefa proposta, por conta da extinção de sua turma original, foram dispensados da elaboração da atividade.

Como combinei com o Professor Mauro para ele conduzir as apresentações, pude sentar em meio aos alunos num meio círculo que formamos no início das aulas com as cadeiras. Não só acompanhei os relatos das equipes, como fotografei e filmei parte das apresentações.

Vários trabalhos ficaram muito bem feitos: os alunos trouxeram adereços para compor o personagem de seu teatro, elaboraram cartazes, trouxeram fotos, distribuíram folhetos com as explicações para os demais alunos.

Chamou muito a minha atenção o fato de os alunos, ao final de suas falas, sempre fazerem uma série de recomendações aos colegas acerca da seriedade e gravidade do assunto abordado. Outro detalhe notável foi o retrato – em especial nas dramatizações – de professores que, embora presentes às situações de ocorrência do *bullying*, ou ignoravam o fato ou diziam conhecê-lo, mas não poderiam fazer nada a respeito. De certa forma, ficou explícita a ideia de que os alunos reconheciam em muitos professores a omissão e/ou o descomprometimento perante o assunto, o que lhes causava uma decepção considerável, pois esperavam que partisse do educador o exemplo em repudiar a violência escolar.

Em regra, o andamento dos trabalhos nas salas foi excelente. Todos cooperaram e respeitaram os colegas que estavam apresentando. Realizei algumas intervenções durante a fala dos alunos para acrescentar algum detalhe sobre a biografia da personalidade ou para estimulá-los a pensar acerca da relação de sua realidade com aquela que acabavam de retratar.

O Professor Mauro deixou bem claro que as apresentações ocorreriam apenas nesta aula e que estavam sendo avaliadas como participação na disciplina.

Ao final, ele conduziu a reflexão com os alunos sobre o assunto. Muitos expuseram sua opinião sobre o que acontecia em sua sala, sobre algum fato de sua vida ou da vida de algum colega, sobre a atitude de professores nestes casos de violência etc. Quando perguntados se esperavam que os professores interviessem caso presenciada uma situação de *bullying*, quase que a unanimidade

se manifestou com os braços levantados. Os alunos demonstraram, ainda, preocupação em continuar debatendo o assunto seja em outras aulas, seja em outros lugares que não a escola e com outras pessoas que não apenas os colegas de turma.

Por fim, merecem registro algumas das informações referidas pelos alunos sobre as personalidades apresentadas em seus trabalhos:

- Elvis Presley – Em geral, os alunos falaram sobre a questão de sua música não ter sido inicialmente bem aceita, pois não era um estilo popular na época (country). Também, mencionaram que a imagem do cantor oportunizou o *bullying* desde os tempos da escola porque ele gostava de usar o cabelo arrumado com “topete” e a barba com costeletas.
- Amy Winehouse – Falaram sobre o fato de ela não ter sido muito bem aceita nas escolas quando criança e adolescente, porque não gostava das aulas tradicionais do currículo, com exceção das aulas de música. Além disso, gostava de se vestir de forma diferente das outras meninas, o que a fazia ficar por algumas vezes isolada do restante da turma. Era bagunceira, rebelde, mas extremamente talentosa para a arte, em especial, música e teatro. Uma das equipes que havia me pedido ajuda, referiu na sala a leitura de todo o livro sobre a biografia da artista que eu havia emprestado na terça.
- Christina Aguilera – Desde criança, a cantora era alvo dos colegas que zombavam de seus atributos artísticos, representados pela sua bela voz e pela sensibilidade ao cantar e dançar. Muitas vezes, os próprios pais dos colegas da cantora incentivavam os filhos a ignorarem Christina. Assim, por diversas vezes, desdenharam de seu talento e deixaram-na isolada no contexto da escola.
- Orlando Bloom – Na infância, o ator era gordinho e, por isso, alvo de gozações incessantes dos colegas.
- Victoria Beckham – Alvo de *bullying* quando mais nova, Victoria era chamada pelos colegas como “acne face”, pois teve muita acne na adolescência, o que fazia todos desdenharem de sua aparência. Também, tinha dificuldade em manter o peso sob controle, o que motivou muitos comentários maldosos naquela época. Hoje, enfrenta o problema de saúde da anorexia e faz

tratamento de pele para controlar a acne.

- Kate Winslet – Quando criança e adolescente, Kate esteve acima do peso ideal para a sua estatura, de modo que seus colegas sempre a rotulavam de “gordinha”, “redondinha”, “baleia” etc. Além disso, por ter a cor da pele muito clara, recebia apelidos maldosos. Até hoje, sofre com o dilema do controle de seu peso.
- Michelle Pfeiffer – sofreu problemas com a magreza e a altura quando adolescente.
- Ana Hickmann – Uma das equipes (da turma 33) disse que não havia encontrado informações sobre a personalidade sorteada, mas que havia pesquisado sobre outras. Por isso, trouxe dados sobre a modelo e apresentadora Ana Hickmann, que sofreu *bullying* em sua juventude em virtude de seu excesso de peso. Assim, fizeram uma encenação sobre um dia da vida da artista na escola.
- Johnny Depp – Duas alunas pesquisaram sobre este ator, pois já conheciam a sua história e sabiam ser ele outra vítima “famosa” do *bullying*. Referiram que na juventude, o ator era visto como fracassado, marginal e burro, por conta dos problemas familiares que tinha em casa, além de seu envolvimento com drogas e furtos; de suas diversas tatuagens; de suas roupas “esquisitas”; e, de sua rebeldia em se submeter à disciplina escolar.

FOTOS A3:

Apresentação de teatro, na turma 30



Apresentação de trabalho, na turma 30



Apresentação de trabalho, na turma 32



Apresentação de trabalho, na turma 32



**d) AULA N. 04 – 25.05.09– Filmagens para a produção do DVD do Projeto**

## PLANO A4 / RELATÓRIO A4:

Nessa manhã, fizemos a gravação das cenas para a montagem do DVD do Projeto a fim de participarmos do “5º Concurso de Causos do ECA”, na modalidade vídeo. Ao entrar em cada turma, eu explicava que faríamos as filmagens e pedia para que os interessados em participar se manifestassem (quem se manifestasse, deveria ter providenciado a respectiva autorização dos pais se menor de 18 anos, conforme as regras do edital já apresentadas nas aulas anteriores). A direção já havia previamente aprovado nosso pedido de autorização para a gravação das cenas dentro da escola.

Assim, seguindo um roteiro de entrevista, feito com base nos depoimentos colhidos anteriormente, os alunos respondiam espontaneamente as questões para a gravação. As filmagens aconteceram tanto no pátio e na rua (cenas externas), quanto em sala de aula (cenas internas). As filmagens foram gravadas pelo produtor de vídeo Daves Brossi, com assistência de filmagem pela graduanda em Letras da UFSC, Adriana Sant’Ana Miceli.

Os alunos demonstraram muito interesse em participar, bem como efetivamente colaboraram com a atividade. Foi muito interessante notar o quanto se sentiam valorizados por poderem representar a ideia de um Projeto construído coletivamente, desde 2008, seja perante os colegas e a escola, seja perante a sociedade, com a inscrição num concurso de âmbito nacional.

Importa referir que a turma 32 foi responsável, neste dia, pela criação da logomarca do Projeto, após eu sugerir que tentássemos “escrever” a expressão “CRESCER DIREITO” com os nossos corpos, conforme se pode ver nas fotos abaixo.

## FOTOS A4:

Explicação sobre o DVD, na turma 31



Filmagem



Filmagem





Filmagem



Filmagem



Criação da logomarca do Projeto pela turma 32



Logomarca do Projeto em cores



Logomarca do Projeto em branco e preto



e) AULA N. 05 – 22.06.2009 (45') – Convivência e jogos de luta: respeito, liberdade e dignidade na luta de esgrima

#### PLANO A5:

I. Exposição oral sobre o Capítulo II do ECA: “Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade” - arts. 15 a 18), conforme apostila (ANEXO 14).

II. Exposição oral sobre o sentido de “lutar” e o significado dos “jogos de luta”, conforme apostila (ANEXO 14).

III. Exposição oral sobre uma modalidade específica de luta: a “esgrima”, conforme apostila (ANEXO 14).

IV. Realização de práticas corporais no pátio:

Dinâmica:

(a) Dividir a turma, sendo que uma das metades forma um círculo e a outra, fica dentro dele. Quem está formando o círculo, deve ficar parado no lugar e pode se proteger com as mãos e pode evitar ser atingido/tocado. Quem está dentro do círculo, deve manter apenas um dos pés fixos no chão e tentar tocar o ombro de quem está parado. Quando houver o toque, os alunos trocam de lugar.

(b) Dividir os alunos em duplas, colocar um em frente ao outro (pé direito com pé direito e mão direita com mão direita). Para trabalhar a agilidade, um deve tentar encostar com a sua mão esquerda no ombro do outro colega. Depois trocar para o lado esquerdo do corpo.

(c) Dividir os alunos em duplas, colocar um em frente ao outro e imaginar um risco no chão para dividi-los. Fazer com que um tente encostar no corpo do outro, na área dos ombros, com as pontas dos dedos de uma das mãos. Ao ser tocado, os alunos voltam à posição inicial. Estabelecer as regras do jogo com a turma: Onde pode tocar? Quando se marca um ponto? A luta acaba após quantos toques? Qual a saudação inicial e a final para o combate?

(d) Discussão final e encaminhamento para a próxima aula, com a confecção da espada de esgrima com jornal.

#### RELATÓRIO A5:

Antes de tudo, é preciso lembrar que este Projeto representou, na realidade, uma forma de comunicação... Expressou, assim, a produção de conhecimento por meio do diálogo fundado na relação entre os seus participantes no

contexto escolar.

A partir da premissa de que existem inúmeras possibilidades de interação entre os seres, procurava esclarecer nas atividades do Projeto que existem diferentes formas de pensar e de produzir o conhecimento – e todas elas são legítimas para retratar a realidade...

É preciso entender que há diferentes formas de discutir um mesmo assunto e que não há formas melhores ou piores que outras. São apenas formas! Cada forma de pensar é representativa de seu próprio processo de criação.

Também, é importante notar que é possível falar dos mesmos valores (respeito, dignidade e liberdade – a base axiológica do Direito da Criança e do Adolescente) de diversas maneiras. Assim, a proposta de uma prática corporal nesta aula pretendeu que os alunos pudessem experienciar uma “forma” igualmente legítima para discutir os referidos valores.

Aproximar o discurso jurídico do ECA à realidade dos adolescentes, mediante o recurso à prática corporal, demandou que fossem considerados os seguintes detalhes: (a) que o “físico” (corpo) e o “mental/espiritual” (pensamento/saber) fossem entendidos como uma unidade – corpo e saber são dimensões humanas em constante interação e se manifestam em conjunto na realidade; (b) que o discurso jurídico é apenas uma das formas que declara a necessidade de consideração dos valores de respeito, dignidade e liberdade na proteção de crianças e adolescentes; (c) que a prática corporal (simulação do jogo de luta designado por esgrima) é uma das outras formas legítimas para ilustrar a aplicação da tríade de valores; (d) que a atual percepção da luta de esgrima define-a como esporte, o que denota a releitura de conhecimentos para a nossa própria realidade histórica, visto que conforme o lugar e o tempo em que se travava o combate, outras poderiam ser a conotação da luta, como o uso para a sobrevivência (caça), o uso bélico (guerra) e o uso recreativo-teatral (política do “pão e circo”).

Desenvolvi, assim, a aula, num primeiro momento, sob a forma de exposição oral com cartazes contendo informações sobre o ECA (art. 15), o sentido de “lutar”, a filosofia dos jogos de luta (valores, adversário e relação de interação) e as noções básicas sobre o esporte esgrima (conceito, tipos, origem, percurso histórico e curiosidades).

Num segundo momento, levei os alunos para o pátio para a prática planejada, que teria seguimento com a próxima aula e, então, a finalização com a reflexão do grupo.

Com essa aula, gostaria que os alunos já começassem a se dar conta de que para conviver precisamos efetivamente praticar os valores citados, caso contrário, teríamos: ou a prática física puramente pelo lado físico (isto é, apenas “lutar”, mas não “refletir” sobre o ato de luta em si); ou o discurso jurídico pelo discurso apenas (isto é, apenas “declamar” direitos e “deveres-ser” abstratamente); ou, ainda, o discurso jurídico descontextualizado do momento interativo da luta se não feita a reflexão relacionando teoria e prática. Logo, o momento essencial da aula seria a reflexão sobre a exposição teórica e a prática corporal sugerida (diálogo).

Apesar desta concepção apresentada na proposta da aula, foi interessante perceber que, num primeiro momento, quando lancei o assunto ao Prof. Mauro, ele se opôs à sua realização. Após muita conversa (pessoalmente, ao telefone e por e-mail), conseguimos chegar num consenso e, depois de esclarecido o objetivo, ele compreendeu melhor a proposta.

Com os alunos, a reação inicial foi de estranhamento quando trouxe o tema para a sala de aula. Causou-lhes surpresa falar dos valores de respeito, liberdade e dignidade por meio de sua relação com o ato de lutar. Num primeiro instante, quando lhes perguntava o que associavam ao termo “luta”, respondiam: “agressão”, “briga”, “raiva”, “violência”, “porrada”, “sangue” etc. Depois de feita a exposição oral e iniciada a prática corporal nesta aula, parece-me que começaram a desmistificar tais ideias e entender o sentido do assunto abordado.

Em geral, notei a relação mais próxima, respeitosa e atenciosa entre os alunos ao desenvolver a prática corporal. Dessa forma, a comunicação informal favoreceu o bom andamento dos exercícios, pois os alunos perguntavam suas dúvidas, pediam orientação, auxiliavam-me para dar o exemplo de cada exercício voluntariamente. Além disso, houve uma grande colaboração para a execução da aula e para não “dispersar” as outras turmas – visto que utilizamos em grande parte da aula a área do pátio da escola.

A interação entre todos foi essencial para demonstrar o propósito

socializador dos jogos de luta e o seu enfoque no contato e na expressão corporal como forma de contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial humano.

Em resumo, os comentários dos alunos foram positivos sobre a aula, no sentido de que gostaram do tema e também da metodologia. Ficaram animados com a ideia da próxima aula envolver a atividade de “confecção da espada de esgrima” com folhas de jornal.

Em específico, na turma 31, os alunos estiveram atenciosos e participativos. O Prof. Mauro, inclusive, fez a prática corporal com os alunos. Houve um ótimo envolvimento com a dinâmica e muita motivação para a atividade.

Na turma 32, os alunos estavam um pouco silenciosos no início. Logo, os meninos se interessaram bastante pelo tema – inclusive certos garotos que em muitas as aulas do Projeto estavam mais “dispersos” ou mostravam certo desinteresse ou cansaço, dependendo do caso.

Na turma 33, houve cooperação na aula e bastante atenção na exposição oral. Na prática, embora houvesse algumas dificuldades para a interação, fomos trabalhando tais questões, montando duplas, orientando a prática, acompanhando a execução etc.

Por último, na turma 30, a aula foi desenvolvida apenas pelo Prof. Mauro, no dia seguinte (terça-feira), visto que não houve aula apenas com essa turma no dia da atividade, embora tivéssemos pedido à direção para que tal fato não ocorresse.

FOTOS A5:

Cartazes para a exposição oral



Prática corporal no pátio, na turma 33



Prática corporal, na turma 33





**f) AULA N. 06 – 14.07.2009 (45') – Convivência e jogos de luta: respeito, liberdade e dignidade na luta de esgrima II**

I. Apresentação do DVD “Projeto Crescer Direito – 'A vida é uma invenção'”, inscrito no “5º Concurso de Causos do ECA”, na sala de vídeo.

Entrega de certificado aos alunos que participaram individualmente das filmagens.

Entrega, para cada aluno, de folha com a letra da música *Stand by me* (em inglês e tradução em português), gravada por diversos artistas do mundo da Fundação *Playing for Change* (cujo lema é promover a paz pela música – *Peace Through Music!*). A música foi utilizada como trilha sonora para a gravação do DVD do Projeto. Fonte: [www.playingforchange.org](http://www.playingforchange.org)

II. Revisão da exposição da aula passada sobre o sentido de “lutar”, o significado

dos “jogos de luta” e da esgrima como esporte.

III. Confecção das espadas de esgrima para a realização de práticas corporais no pátio.

Dinâmica:

(a) Entrega de 10 folhas de jornal – que já haviam sido recolhidas pelo Prof. Mauro nas aulas anteriores – por aluno.

(b) Explicação e orientação para a montagem do material.

(c) Demonstração da prática de esgrima na sala, com dois alunos voluntários, a fim de lembrar os movimentos praticados na A5.

(d) Estabelecimento das regras do jogo com a turma.

(e) Execução da atividade, em duplas, no pátio.

(f) Discussão final com os alunos na sala de aula, a partir de perguntas:

- Quais as dificuldades da prática?
- As regras combinadas foram respeitadas?
- Qual a relação do jogo com a convivência?
- Qual a sua opinião sobre adaptar as regras da esgrima "oficial" para a prática escolar?
- Qual foi a percepção sobre a participação e o envolvimento dos colegas? Sobre o respeito às regras e aos demais participantes?
- Que "direito" foi posto em prática com o jogo?

(g) Entrega para cada um dos alunos e respectiva leitura do texto de conclusão sobre a atividade (feita por um dos alunos, em voz alta).

RELATÓRIO A6:

Planejei iniciar as aulas em todas as turmas com a apresentação do DVD que inscrevemos no “5º Concurso de Causos do ECA”, não só pela ansiedade do próprios alunos em assistirem o resultado de toda a nossa atividade em função do Concurso – que nos exigiu muitos esforços –, mas também para informá-los de que o resultado dos vídeos semifinalistas sairia no dia seguinte, dia 15.07, na página oficial do Organizador. Também, para poder agradecê-los por terem cooperado com o andamento do Projeto desde o seu início e, em especial, com as atividades relacionadas à edição do nosso vídeo. Embora apenas 12 alunos tenham participado

individualmente das filmagens na Escola – o que os “comprometeu” em uma manhã de aula e os exigiu providenciar autorização por escrito com seus pais e o reconhecimento de firma em cartório – todos os alunos colaboraram, seja com as aulas para que o Projeto fosse uma “realidade” na Escola, seja com a elaboração de redações bem como o envio de material (como fotos e e-mails) para ajudarem na montagem do roteiro do vídeo, seja com a escolha de músicas para a trilha sonora (bem como à sua execução), seja em comparecer aos encontros extraclasse para o desenvolvimento da ideia do DVD e de filmagens extras, dentre tantos outros esforços individuais e coletivos que precisaram se somar para dar “vida” ao nosso DVD!

Após assistirmos o DVD, foi exatamente este o tom que eu tentei dar aos meus agradecimentos dirigidos a eles. Também, quis prestigiar os alunos que individualmente fizeram as gravações mediante a entrega de um certificado atestando a participação. Aproveitei, ainda, pra referir que apesar de o edital do Concurso ter limitado o tempo do DVD (em 5 minutos) e o tamanho (200MB), outra versão estava sendo providenciada pelo produtor e editor das filmagens, Daves Brossi, e, em breve, poderíamos assistir esta versão ainda mais completa sobre as nossas atividades! Frisei, ainda, que a destinação do prêmio, caso vencêssemos, seria revertido para a comemoração da formatura.

Certamente, não vou aqui conseguir transcrever a emoção com que os percebi assistindo o DVD, tampouco a satisfação deles em ver “algo” de que faziam parte ganhar outra forma de expressão. Pareceu-me que eles tiveram uma “outra” compreensão do Projeto ao “se enxergarem” no vídeo. Na realidade, muitos se “deram conta” da dimensão do Projeto, de suas atividades e seus participantes, quando assistiram esta apresentação. Assim, lembraram muitos temas e dinâmicas que ajudaram a construir e a definir com suas próprias realidades. Senti, de certa forma, que a “identidade” do Projeto pareceu se consolidar em muitos alunos e vice-versa. Também, a idealização de um Projeto como esse – que pretendeu, desde o princípio, unir todos os integrantes para uma convivência mais equilibrada – conseguiu atingir, conforme as próprias palavras de certos alunos, seus objetivos preliminares. E fiquei imensamente surpresa com essa afirmação deles porque, ao mesmo tempo em que valorizaram a iniciativa, entenderam que, para

muito além da escola, as propostas do Projeto continuariam em execução...

A produção do DVD e a participação no Concurso superaram muito as expectativas iniciais, pois não só intensificaram o nosso contato, como também foram imprescindíveis para ilustrar que identidades próprias devem ser respeitadas e, nesta exata medida, compõem algo maior, que as transcende e forma uma “consciência coletiva”, um senso de grupo que nos faz mais responsáveis pelas escolhas das opções que a vida nos apresenta, já que não estamos sozinhos na vida e nem podemos nos esquecer de que as nossas ideias têm consequências e atingem todos à nossa volta...

É claro que, com essas poucas palavras, eu não consegui retratar o sentido daquele momento compartilhado com os alunos – e nem era essa a minha pretensão mesmo porque já a sabia impossível... Mas, penso ser importante o registro, ainda que sucinto, porque nos ajuda a entender a nossa evolução na condição de “grupo”, além das múltiplas significações que foram sendo insculpidas em nossas individualidades.

O exercício da “convivência”, embora não seja fácil nem simples, mais do que nunca, com esse momento específico, pôde expressar o sentido da tríade axiológica respeito, liberdade e dignidade na relação constituída com esses alunos adolescentes.

Talvez por isso tenha sido tão rica a atividade que desenvolvemos na sequência, com a continuação do assunto já iniciado na aula anterior (A5). Os alunos participaram intensamente da confecção da “espada de esgrima” com os jornais, além de muitos terem espontaneamente se proposto a ajudar os colegas e mesmo a me auxiliarem com a distribuição do material. Com as espadas prontas, quando solicitava dois “voluntários” para lembrar os movimentos da luta já praticados na aula passada, muitos deles se candidatavam animadamente para apresentar aos colegas. Depois, quando combinávamos as regras a serem seguidas para a luta, vários questionavam e faziam sugestões de como agir. Era uma cena muito (muito!) diferente daquelas iniciais, quando começamos o Projeto e os alunos nos olhavam desconfiados e indiferentes, sem muita vontade de participar ou interagir com os colegas...

Já no pátio, a ideia era dividi-los em duplas, cada aluno com a sua

espada, e deixá-los praticar a esgrima, sem maiores rigores técnicos, desde que observadas as regras que estabelecemos em grupo na sala. Com a primeira turma, conseguimos fazer estas duplas, porém, com as turmas seguintes, propusemos que os alunos formassem equipes de 4 alunos, com 2 esgrimistas e 2 árbitros (1 para cada jogador), pois não teríamos jornais para todos individualmente. Assim, jogadores e árbitros se revezavam para que todos tivessem o momento da prática.

Durante este momento, eu acompanhei as lutas – seja as desenvolvidas em dupla, seja aquelas feitas em equipes de quatro integrantes –, orientava alguns, tirava dúvidas de outros e ajudava na organização do espaço até o momento de retornar para a sala e finalizar a atividade<sup>96</sup>.

A execução da proposta foi adequada e percebi a participação motivada de praticamente todos os alunos. Em especial, destaco a participação da aluna M. e do aluno I., ambos da turma 32, pois, com a ajuda do Prof. Mauro, conseguiram adaptar a prática para I., que é portador de necessidades especiais (deficiência visual). E, antevendo esta situação na sala – do desafio de realizar a adaptação e de ter outros alunos nela envolvidos espontaneamente –, eu havia frisado na aula anterior (A5) que a esgrima poderia ser praticada por portadores de necessidades especiais, desde que modificadas certas características para viabilizar a prática de acordo com as peculiaridades de cada lutador. Destaquei, inclusive, a ampla difusão da modalidade pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro, com o intuito, também, de encorajar I. a praticar a atividade, sem ter medo ou ficar constrangido por não ter com quem lutar. Assim que fiz o convite a todos para irmos ao pátio, vi que I. já foi se levantando confiante e me acompanhou para fora da sala. A aluna M. se aproximou, então, pra fazer dupla com I. Para que pudessem lutar, M. improvisou na ponta de sua espada a colocação de um chaveiro, para que I. pudesse identificar a localização espacial dela quando movimentada e, assim, poder se defender. Antes de começar, ele tateou as espadas, o chaveiro e M. tentou mostrar como eram os movimentos com ele tocando na espada. E assim eles conseguiram colocar em

---

<sup>96</sup> A ideia era deixar os alunos com as suas espadas após a nossa aula, mas tivemos que modificar isso, pois, acabada a aula com a primeira turma, como não teriam professor para a segunda aula, os alunos pegaram as espadas para continuar a lutar no pátio. Dessa vez, como não havia nenhum professor para supervisionar a atividade, nem se queria criar qualquer tipo de “confusão” na Escola, nem poderiam os alunos permanecer sozinhos no pátio – e sabendo da possibilidade da nossa atividade ser mal interpretada por outros professores e funcionários – decidimos que, a partir de tal aula, recolheríamos as espadas com o término da atividade para evitar qualquer problema.

prática a esgrima! Também percebi que M., em alguns momentos, também tentou fechar os olhos para lutar, para conseguir ficar em igualdade de condições com I. O Prof. Mauro acompanhou os dois e depois também lutou com I. Interessante que, enquanto as outras duplas estavam na atividade, alguns viravam-se para os dois e comentavam “Viu, eles conseguiram adaptar o exercício pro I.!” ou “Ah, é assim que os atletas paraolímpicos devem lutar também, né?”, ou ainda “Olha só, esgrima é um esporte legal... todo mundo pode lutar!”. De fato, senti que I. conseguiu participar da proposta sem constrangimento algum, como também percebi a preocupação dos colegas, em especial a sensibilidade e a atenção de M. e do Prof. Mauro, em se esforçarem para tornar esse momento possível para I.!

Não apenas esta situação, mas outras foram muito interessantes de observar enquanto eu acompanhava os alunos, como a inclusão de R. e de K., ambos da turma 31, em equipes, pois eles se sentiam “afastados” dos demais e mesmo “discriminados”. Vi que, tal como os outros alunos, eles interagiram com os outros e puderam “sentir-se” mais próximos dos colegas.

Certos meninos que sempre percebi “dispersos” das aulas, também se motivaram a participar dessa atividade e até me surpreendi quando viraram para mim, já que estava com a máquina fotográfica na mão, e perguntaram: “Pode tirar uma foto da gente lutando?”. Fiquei surpresa, com certeza, mas muito contente por ver essa postura deles. Depois se aproximaram para ver as fotos e pediram para tirar mais uma: “Ah, mas agora vamos tirar uma foto parados que é pra ficar melhor na imagem! Esta aí ficou muito 'dinâmica', nem dá pra nos reconhecer bem...”. E assim, pose para mais fotos...

Quando faltavam alguns minutos para o término da aula, reconduzi os alunos para a sala e fizemos uma discussão “final”, norteadas por perguntas como: (a) quais as dificuldades da prática?; (b) as regras combinadas foram respeitadas? (c) qual a relação do jogo com a convivência?; (d) qual a sua opinião sobre adaptar as regras da esgrima “oficial” para a prática escolar?; (e) qual foi a percepção sobre a participação e o envolvimento dos colegas? Sobre o respeito às regras e aos demais participantes?; (f) que “direito” foi posto em prática com o jogo?

Em geral, os alunos referiram que o mais difícil era “tocar a outra pessoa sem se deixar tocar”, ou seja, disseram que era difícil se defender porque o

“outro” era imprevisível com a sua arma, de modo que não sabiam como ele agiria. Disseram ser fácil planejar um ataque, pois sabiam quais eram as suas habilidades mais fortes. Sobre as regras, em especial nas turmas que tiveram os alunos-árbitros, apontaram que os lutadores respeitaram o que havíamos combinado antes. Relacionaram a luta à convivência, pois concluíram que trabalhar pelo “consenso” (isto é, por regras que dirigissem a luta, considerando todos os participantes daquele momento), apesar de mais complexo e trabalhoso, era uma boa opção para que todos pudessem se expressar, com suas particularidades. Afirmaram que gostaram da prática, ainda que não fosse a “técnica oficial”, porque puderam assimilar os conhecimentos básicos dela e, mais do que isso, puderam “experimentar” que a luta não é apenas uma série de movimentos físicos, mas envolve o equilíbrio emocional também. Viram nos colegas bastante motivação para a participação nesta aula, sem distinção de gênero e sem que características físicas ou psicológicas comprometessem a proposta (alunos altos lutaram com baixos, meninos com meninas, aluno não portador de deficiência com outro portador, tímidos com extrovertidos etc.). Ainda, concluíram que a luta pode ser considerada uma forma de desenvolver o autoconhecimento e de fortalecer e melhorar a qualidade dos relacionamentos. Falaram em respeito à liberdade e à dignidade daquele que é diferente de nós (“o outro”) para se conseguir conviver em harmonia.

Para finalizar, solicitei que um aluno da turma lesse em voz alta o texto que escrevi para concluir a ideia da atividade e que os demais acompanhassem-no com suas folhas individualmente:

Tema: VAMOS À LUTA!

Como falar de RESPEITO, LIBERDADE e DIGNIDADE a partir da prática de jogos de luta...

Nas aulas 05 e 06 do Projeto, procuramos destacar a relação existente entre os valores essenciais para a formação e o desenvolvimento de crianças e adolescentes E a prática de jogos de lutas.

Por mais simples que fosse a atividade prática proposta (simulação da luta de esgrima), tentamos aplicá-la à nossa realidade para compreender quais valores poderiam ser “vivenciados” naquele instante.

Assim, a atividade buscou mostrar que poderíamos “construir o saber” de forma diferenciada, ao relacionar temas que, a princípio, pareciam não estar vinculados entre si.

Esse jeito “diferente” de estudar se baseia no método Paulo Freire, que diz que devemos conhecer melhor o que já conhecemos em razão da nossa vivência diária e, além disso, devemos conhecer também aquilo que ainda não conhecemos. Em ambas hipóteses, o importante é fazer com que o estudo tenha sentido em nossas vidas!

Portanto, a nossa atividade não pretendeu “transferir” uma explicação rigorosa e pronta sobre os valores “respeito, liberdade e dignidade” (que são os valores essenciais para compreender o Direito da Criança e do Adolescente), mas desafiar nos alunos sua capacidade de fazer, pensar, saber e criar sobre o sentido deste assunto em suas próprias vidas!

Respeito, liberdade e dignidade são valores cujos significados vão surgindo na vida em sociedade a partir das diversas relações que estabelecemos... Portanto, o conteúdo de tais valores não é certo e determinado. Ao contrário, ele é construído, todos os dias, em nossas vidas.

Por isso, PENSE DE QUE FORMA VOCÊ PODE DAR SENTIDO A ESSES VALORES EM SUA VIDA!!!

Boas férias!

Todos colaboraram com a leitura e, ao final, agradei novamente pela participação e lembrei que o resultado do Concurso sairia no dia seguinte, além de desejar um bom recesso escolar para todos... E a aula terminou com muitas palmas (!).

Um último registro deste dia a ser feito foi o fato de, na quarta aula, conseguimos a permissão dos professores que estavam com as turmas e da direção também para conseguirmos fotografar, no pátio, todos os participantes do Projeto: cerca de 140 alunos... Os alunos adoraram o momento... Ajudaram a arrumar bancos no pátio e depois a recolocarem em seus lugares. Muitos pediram que eu enviasse a foto depois. Assim que disponibilizei a foto, notei que a maioria deles colocou em seu “álbum de fotos” em suas páginas pessoais na internet. Ainda, as turmas 31 e 33 pediram para tirar fotos apenas com a sua turma também...

FOTOS A6:

Apresentação do DVD do Projeto, na turma 33





Confecção das espadas de esgrima, na turma 30



Prática de esgrima, na turma 30



Prática de esgrima, na turma 33



Prática de esgrima, na turma 33



Adaptação da prática de esgrima, na turma 33, pelo Prof. Mauro e os alunos M. e I.



Todas as turmas do Projeto



Turma 31



Turma 33



**g) AULA N. 07 – 01.09.2009 (45') – Autoconhecimento e conscientização**

PLANO A7:

I. Confecção do jogo de cartas da turma, com os alunos como “personagens”, para melhor conhecermos as características pessoais de cada um.

Dinâmica: Cada aluno deve escrever 05 (cinco) características pessoais em uma folha, conforme o exemplo entregue. É importante que as informações escritas sejam sigilosas e, ainda, que sejam bastante específicas.

II. Música, com os alunos sentados em círculo.

Dinâmica: Tocar a música “Pais e filhos” (Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá – Legião Urbana) para os alunos acompanharem com a leitura da letra. Interpretar a letra com os alunos. Explicar qual a relação desta música com o tema da aula.

III. Atividade “A minha música”, proposta para a próxima aula (A8).

Dinâmica: Trazer a letra de uma música que retrate o momento pelo qual está passando atualmente. Apresentação individual para a turma, em círculo: cada aluno deverá trazer por escrito a letra da música (com os seus respectivos título e autor) e, também, escrever um parágrafo sobre a relação daquela música específica com a sua vida. Cada aluno deve entregar a sua folha ao final da aula.

IV. Jogo cooperativo da “dança da cadeira invertida”.

Dinâmica: Com as cadeiras em círculo, os alunos devem girar ao redor e, ao parar a música, devem se sentar nas cadeiras. Na próxima rodada, é retirada uma cadeira e, ao invés de o aluno que não conseguisse se sentar sair, ele continua na brincadeira e tem que dividir a cadeira com um colega. Assim por diante, até restar uma cadeira. Ao final da brincadeira, promover a discussão entre os alunos acerca dos objetivos da dança, bem como sua relação com o tema da aula.

#### RELATÓRIO A7:

Inicialmente, contamos com a participação de Scheila Francielli Santos Abreu Porfiro, graduanda em Direito, para a realização da aula. Desde então, ela passou a acompanhar as atividades até o final do ano, auxiliando-me em sua execução na sala.

Sobre a A7, pensei neste tema, inicialmente, como uma maneira de fazer os alunos refletirem sobre situações de que pudessem extrair informações importantes sobre si mesmos. Na realidade, o objetivo era instigá-los a se perceberem enquanto “sujeitos” em suas relações cotidianas, isto é, a se reconhecerem também no discurso que os outros fazem a seu respeito. Assim, não só aquilo que sabem de si próprios é importante para a formação de suas próprias identidades, mas também a influência que recebem das demais pessoas que com eles convivem e as instituições (sociais) de que participam.

Por isso, logo no começo da aula, expliquei que gostaria de elaborar um jogo de cartas, a ser usado futuramente em nossas atividades, a partir das características pessoais de cada um dos alunos. Esclareci que as características a serem descritas deveriam ser bastante específicas para que, ao jogarmos, conseguíssemos adivinhar a qual colega elas pertenceriam. Percebi que os alunos facilmente aderiram ao que propus e passaram a se concentrar nas escritas de suas

“cartas pessoais”. Alguns referiram o quanto estava difícil se descrever “sabendo que os outros vão ler”. Outros pediram que eu explicasse de novo para que eu usaria aquela descrição... Pude ver que todos se empenharam na atividade. Duas meninas da primeira turma tiveram a preocupação de me falar que, para as suas respostas não ficarem muito “óbvias”, elas acharam melhor trocar as cartas e escreverem uma sobre a outra (M. e S., da turma 32). O Prof. Mauro também escreveu suas características para a brincadeira. Ficaram, então, as (muitas) expectativas para a aula em que receberão o “jogo da vida”... das suas vidas sob formas de cartas.

Sentados em roda, prosseguimos com a leitura da música “Pais e Filhos”. Primeiro, ouvimos a música<sup>97</sup> e os alunos completaram alguns trechos em que eu havia propositalmente deixado lacunas para que prestassem atenção na letra em pontos-chave estratégicos para a temática da nossa aula. Vários dos adolescentes me perguntaram se, antes mesmo da música começar a tocar, já poderiam completar as lacunas, pois já a conheciam. Daí, pude notar que, ao contrário do que imaginava, a música era bem conhecida nas turmas – especialmente a parte do refrão. Algumas turmas, sem que eu sequer solicitasse, acompanharam a música cantando. Vi que acertei na escolha da música para motivá-los a discutir o esforço incessante que a convivência humana nos recobra.

Depois, lemos a música juntos e comecei a questioná-los quanto ao seu sentido e ao(s) tipo(s) de emoção que evocava. Perguntei sobre o sentimento que eles tinham quando a ouviam ou liam sua letra. Em todas as turmas, os alunos conseguiram visualizar que estávamos falando de uma série de relações, entre pais em filhos, que variavam não só em função da idade dos envolvidos, como também das circunstâncias peculiares a cada núcleo familiar. Assim, ora tínhamos a sensação de ouvir uma criança suplicando pela atenção dos pais, ora um adolescente questionando a autoridade deles e querendo lhes impor seus próprios desejos. Em outras passagens, observamos um pai preocupado com o futuro filho, pais tentando cercar a criação dos filhos com cuidados excessivos, de modo a sufocá-los, e muitos outros que pareciam se desincumbir não só da posição de “pai”, mas de “adulto” também, vez que o que diziam ser o sentimento do “amor” era usado como artifício de chantagem emocional para se desobrigarem do

---

<sup>97</sup> Por sorte, havia levado “preventivamente” o meu aparelho de som para a escola, pois aquele que reservamos anteriormente para utilizar não funcionou – e isto logo na primeira aula.



envolvimento com os cuidados exigidos pelos filhos, para, na contramão, demandarem que eles se comportassem como se adultos fossem para agirem ou na medida da “troca”, ou na medida do “cuidado invertido”, com a confusão dos papéis familiares, que sinalizam a infantilização de muitos adultos e a “adultização” de outros tantos jovens. Por certo, quando a convivência das pessoas não preza a fase da vida em que se encontram, o prejuízo resvalará na vida de todos, ainda que de forma diferente. Isso nos fez falar sobre as consequências de nossas atitudes. Na verdade, mais do que isso, queria que os alunos compreendessem que, em qualquer idade que tivéssemos, poderíamos entender que nossas atitudes têm consequências – para nós mesmos e para o restante das pessoas. O diferencial é justamente que a consequência será relida para a fase da vida por que passamos, já que em cada uma delas apresentamos um tipo de amadurecimento. Daí a relação com o “refrão” da música, pois tudo aquilo que “posso” hoje deve encontrar no tempo presente o espaço próprio para se realizar. Toda vez que não aceitamos nossas responsabilidades no presente, de acordo com as nossas possibilidades, não só nós mesmos, mas todos aqueles com quem vivemos sentirão os prejuízos ou, ao menos, dificuldades maiores para nortear a conciliação de seus interesses em um patamar de equilíbrio saudável. A ideia era justamente tocar no aspecto de que as limitações de cada sujeito para se entender e para se relacionar com os demais vão sempre existir, mas não impedir de que tenhamos o nosso “direito de ser”, no mundo, com os outros. Portanto, é fundamental que assumamos que tanto quanto os nossos pais, por exemplo, temos e sempre teremos fragilidades e limitações na condição de seres humanos, que podem variar em número e grau sim, mas nunca deixarão de existir ou farão com que o isolamento – de si, dos outros e do contexto – possa vir a ser uma melhor opção. Aliás, é a conscientização a respeito destes limites que nos pode fazer tolerantes ao convívio social e, ao mesmo tempo, mais responsáveis por nossas condutas perante os demais, sabendo que, tanto quanto nós, cometem e cometerão deslizes – a despeito de sua boa intenção motivadora – e, nem por isso, deixarão de conosco coexistirem. Assim, quanto mais sólida a base sobre que se assentam os relacionamentos e quanto mais honestos formos conosco e com os demais, maiores chances teremos de nos desenvolvermos adequadamente na direção de nossas potencialidades. Do contrário, como dito, a

identidade de cada um não poderia ser forjada sem a indispensável autoconfiança, o que acabaria vulnerando mesmo o núcleo familiar e tantos outros agrupamentos sociais possíveis de serem formados.

Esse debate sobre valores que escolhemos para serem vetores de nossos relacionamentos foi bastante interessante porque me pareceu, em sentido oposto ao que havia pensado quando preparava a atividade, que os adolescentes conseguiam facilmente se visualizar no “lugar” do outro, ainda que, na prática, não fosse tão fácil (ou simples) fazê-lo. De qualquer modo, se eu havia pressuposto que este seria um aspecto que passaria despercebido por eles me enganei completamente, até porque muitos me disseram que o que era desafiador em suas relações cotidianas não era apenas exercitar a sua tolerância para compreender um ponto de vista alheio ao seu, mas fazer com que estas outras pessoas também o fizessem – especialmente os adultos – que pareciam se “esquecer” de ter passado pela adolescência ou, mesmo conscientes disto, não se sensibilizavam de forma diferente daquela que perpassa seus relacionamentos com outros adultos. Mais uma vez, senti o quanto os estereótipos que nós, adultos, criamos para a figura do “adolescente”, particularmente os negativos, merecem ser quebrados porque colocam óbices que, se antes eram apenas imaginários, passam a ser reais na relação, até como forma de nos furtarmos das limitações que temos (mas não admitimos) ao exercitarmos nossos sentidos com crianças e adolescentes, atribuindo-lhes responsabilidades que não condizem com seu desenvolvimento ou que os prejudicam de alguma maneira.

As frases “clichê” que são ditas em conflitos familiares e que são retratadas ao final da música “Pais e filhos” nos serviu para ilustrar esta discussão, pois, quantas vezes não são ouvidas expressões como “Você me diz que seus pais não lhe entendem / Mas você não entende seus pais”, ou “Você culpa seus pais por tudo / Isso é absurdo”? São frases que, de alguma forma, dão a noção de que o “filho” é quem não se esforça na relação com seus pais, afinal de contas, porque eles não são mais compreensivos com seus pais, que “São crianças como você / O que você vai ser... / Quando você crescer?”. Tentei, no debate com os alunos, fazê-los enxergar que, embora seja dito na música (e na vida) que são eles, adolescentes, que muitas vezes tornam os relacionamentos “turbulentos” na família,

os pais (e adultos em geral) não podem se eximir de que, em outras tantas vezes, são eles que não diligenciam adequadamente pela educação saudável e pela formação em valores de seus filhos para, depois, cobrarem-lhes coerência e outras tantas virtudes que igualmente não possuem (porque não vivenciados antes ou porque não lhes foi conveniente tê-las, mas isto não vem ao caso neste instante).

Eu acrescentaria ao final da música: “Você me diz que seus filhos não lhe obedecem / Mas você não lhes dá bons exemplos / Você culpa seus filhos por tudo / Isso é absurdo / São crianças como você / Você não se lembra de como era... / Antes de você crescer?”

Talvez, assim, possamos atribuir responsabilidades para pais e para filhos, cada qual na sua esfera própria, de desenvolvimento, de maturidade, de faixa etária, sem que a preocupação maior seja achar “culpados” para conflitos e fracassos da vida cotidiana, mas sim fazer o que é de nossa responsabilidade para, reconhecendo-os, tornarmos possíveis (e éticos) nossos relacionamentos.

Depois desta longa conversa, passamos para a realização do jogo cooperativo chamado de “dança da cadeira invertida”, em que, ao contrário da tradicional “dança da cadeira”, na medida em que retirávamos uma cadeira a cada vez que a música parava e os alunos tinham que encontrar um espaço para se sentarem, aqueles que não o encontravam, tinham de encontrar alguma forma para dividir espaço com os colegas, pois não saíam da brincadeira até o final. Deste modo, eles tiveram que cooperar, uns com os outros, para que todos pudessem ficar na brincadeira até o final, sem que houvesse a preocupação em se lograr o “vencedor”, em se disputar um lugar para excluí-lo dos demais, em se rivalizar com os colegas para a permanência no jogo.

Notei que os alunos adoraram esta prática, não só pelo fato de todos continuarem juntos do início ao fim do jogo, mas porque podiam realizar uma atividade em sala em que pudessem se movimentar, ouvir música e, especialmente, interagir com os colegas de um modo diferente. Exemplos dessa interação um tanto peculiar foi notar que dois alunos com o pé engessado participaram normalmente do jogo (N. e A. da turma 31) e os colegas tiveram que ter atenção (e paciência) para que eles pudessem circular pelas cadeiras de modo mais devagar e não se machucassem. Talvez se tivéssemos uma outra atividade na sala, adotando a

disposição comum das mesas e cadeiras (enfileiradas, uma atrás da outra, voltadas para frente), os colegas não teriam percebido, com tanta ênfase, esses dois alunos que estavam com os pés engessados e precisavam adaptar toda a sua movimentação, já que cada um deles ficaria “isolado” em seu próprio espaço, sem a preocupação com a presença do outro que estava a exigir cuidados totalmente diferentes dos habituais para se movimentar. Talvez sequer percebessem que havia dois colegas com o pé engessado...

Interessante também a relação entre os gêneros que se pode notar ao longo da brincadeira. Se, no início, com as cadeiras sendo retiradas, os alunos ainda tinham condições de escolher “o colo” em que se sentar (em geral, meninos preferiam meninas e meninas preferiam meninas), no final, já não havia como escolher pela falta de espaço para se sentar. Assim, todos tiveram que se apoiar uns nos outros, independentemente se menino ou menina, do contrário, todos cairiam e não conseguiríamos chegar ao fim da dança da cadeira. Os meninos tiveram que “enfrentar” a situação de terem que tocar outros meninos e as meninas também tiveram que interagir com eles. E, assim, no final das contas, todos tiveram que se “tocar” e se perceber para encontrarem uma forma de se colocarem na atividade, junto com os demais, até o final.

Certamente, o jogo proposto foi mais uma oportunidade para continuarmos a discutir respeito, liberdade e dignidade no modo em que nos relacionamos. Até porque outras situações como ter que pedir para que não fizessem muito barulho considerando as turmas do lado e para que cuidassem do patrimônio da escola (cadeiras) mostram outras nuances desta discussão.

A cooperação dos alunos foi considerável e todos se motivaram a participar assim que feita a proposta da atividade, salvo raríssimas exceções. Nos minutos finais, fiz uma pequena relação desta atividade com a nossa conversa em círculo e frisei que na próxima aula gostaria de ouvi-los sobre a sua percepção do jogo... Ainda, propus que cada um escolhesse uma música que pudesse expressar o momento pelo qual estaria passando em sua vida para apresentar aos colegas na aula seguinte.

Na próxima aula, portanto, continuaríamos com a mesma temática e, eu esperava que com a mesma disposição para falar sobre comunicação,

sentimentos e atitudes.

FOTOS A7:

Dinâmica com música, na turma 32



Dança da cadeira invertida, na turma 30



Dança da cadeira invertida, na turma 31



Dança da cadeira invertida, na turma 33



Dança da cadeira invertida, na turma 33



**h) AULA N. 08 – 08.09.2009 (45') – Autoconhecimento e conscientização II**

## PLANO A8:

I. Música, com alunos sentados em círculo.

Dinâmica: Tocar a música “Meninos e meninas” (Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá – Legião Urbana) para os alunos acompanharem com a leitura da letra. Interpretar a letra com os alunos. Explicar qual a relação desta música com o tema da aula.

II. Atividade “A minha música”, de acordo com a proposta feita na última aula (A7).

Dinâmica: Comentar a letra de uma música que retrate o momento pelo qual está passando atualmente. Apresentação individual para a turma, em círculo: cada aluno deverá trazer por escrito a letra da música (com os seus respectivos título e autor) e, também, escrever um parágrafo sobre a relação daquela música específica com a sua vida. Cada aluno deve entregar a sua folha ao final da aula.

## RELATÓRIO A8:

O dia chuvoso e frio fez com que houvesse muitas faltas nas turmas. Também, parece que contribuiu para que os alunos, após o feriado de 07 de setembro na segunda-feira, estivessem consideravelmente “cansados” na terça. Percebi isso logo na primeira aula, pois, como as atividades seriam realizadas com as cadeiras em roda, esta (des)arrumação da sala foi feita com uma certa apatia...

Enfim, formado o círculo com as cadeiras, começamos ouvindo a música “Meninos e meninas”, do Legião Urbana, e, depois, passei a conduzir a discussão entre os alunos. Destaquei que a letra música falava das incertezas com que nos deparamos na vida e que, embora pudessem nos causar (muita) angústia, não poderiam nos “paralisar” ou nos aprisionar em nossos próprios medos e inseguranças. Ainda, disse que as situações de vida que protagonizamos não podem ser classificadas em “boas e ruins” ou “certas e erradas”, pois, todas elas, carregam em si mesmas estas duas polaridades. Assim, podemos identificar aspectos positivos e negativos em tudo o que fazemos. Importa, portanto, extrair o que de melhor há nelas para vivermos, com acertos e desacertos que, em resumo, vão



representar um aprendizado e nos fazer escrever nossa própria experiência de vida.

Ora, temos que entender que “Não é a vida como está, e sim as coisas como são”... isto é, as dificuldades e os desencontros fazem parte do nosso amadurecimento tanto quanto fazem parte as conquistas. Num ou noutro caso, interessa que façamos o nosso “melhor”, interessa que sejamos honestos para nós mesmos em primeiro lugar e interessa que tenhamos vontade de amadurecer, porque, desta forma, o que antes poderia ser visto apenas como dificuldade ou obstáculo para viver, poderá agora ser encarado como um convite à nossa própria superação.

Por isso, quem conhece a si mesmo encontra maiores e melhores possibilidades de se relacionar com os demais, pois o autoconhecimento pressupõe ter mais equilíbrio para tomar decisões sobre sua própria forma de viver, sem esquecer que só se vive em grupo.

Daí porque devemos procurar nos conhecer sempre mais para estarmos conscientes de nossas escolhas dentre as inúmeras opções que nos são apresentadas na vida. O autoconhecimento proporciona justamente a escolha daquelas que fazem sentido para a nossa vida – e não para a vida dos outros, ou porque os outros (a sociedade) assim espera de nós, ou porque apenas repetimos condutas e pensamentos sem questioná-los se são, de fato, representativos do que somos.

Construir a própria identidade é complexo mesmo, importa acertos e desacertos o tempo todo. E nem poderia ser diferente, pois, ao mesmo tempo em que somos parte de uma sociedade tão diversificada (o todo), a nossa unidade mesma, enquanto “ser”, já é complexa por si só e sintetiza toda esta diversidade.

Temos que lembrar que se muitas vezes não conseguimos entender quem somos, nossos semelhantes, em outras tantas vezes, estarão passando por conflitos também. Logo, o convívio com as demais pessoas deve ser permeado por tolerância e, essencialmente, pelo respeito ao outro, porque se os conflitos são parte de toda e qualquer relação humana, o entendimento para tornar viável a vivência comum também deve ser.

Essa determinação pessoal em prol de uma existência comum equilibrada assim como tem em si impressa marcas do contexto circundante,

também nele imprime valores peculiares a cada ser. Portanto, temos de cuidar com a ideia de que apenas reproduzimos o “desentendimento” da sociedade ou de que nossos valores positivos não fazem diferença alguma no convívio com as outras pessoas. Fazem. E muito. Especialmente porque nos tornam também responsáveis pelo destino da sociedade.

Essa foi a mensagem que pretendi deixar a partir da música “Meninos e meninas”: começemos por respeitar a nós mesmos, com todas as nossas limitações, para, então, respeitarmos as pessoas que convivem conosco. Como pensamentos e atitudes têm consequências (para nós mesmos e para os demais), o fato de nos tornarmos conscientes e responsáveis por nossas próprias opções é um grande passo para entendermos de que modo elas afetam também a vida daqueles que conosco se relacionam.

Talvez eu tenha até me estendido mais do que o planejado na reflexão sobre a música, pois notei que os alunos, apesar das minhas provocações com diversas perguntas, estavam mais silenciosos do que o habitual. Estavam silenciosos, mas não desinteressados, pois prestavam atenção no que era dito e nas intervenções pontuais dos colegas.

Na turma 32, em particular, este debate foi mais difícil e eu tive de me esforçar mais para estimular a discussão. Nas outras turmas, as participações foram mais numerosas, em especial na 30 e na 33.

Estas turmas também se comportaram no mesmo sentido na atividade seguinte, a da apresentação sobre a “sua” música, visto que na aula passada (A7), eu havia solicitado que trouxessem uma música (ou apenas um trecho dela) que refletisse o momento pelo qual estavam passando atualmente. Na turma 32, poucos alunos apresentaram suas músicas. Nas outras turmas, porém, com destaque novamente para a turma 33 e, ainda, para a 31, pude constatar inúmeras participações.

Registro, agora, as apresentações de forma sintética. No entanto, tenho a maior parte das falas registradas conforme foram acontecendo em sala de aula, por meio da gravação de voz que fiz enquanto ocorriam.

Na primeira aula, na turma 32, pouquíssimos alunos falaram.

I. N. S. falou da música “Keep on rising”, de Ian Karey, que, com seu

ritmo e sua letra estimulantes (eletrônica), passaria uma mensagem para encorajar o enfrentamento das dificuldades da vida.

T.<sup>98</sup> disse que sua vida lembrava a música da “Escrava Isaura” (“Retirantes”, de Dorival Caymmi), pois tinha que trabalhar cerca de 12 horas por dia.

A. J. R. S. trouxe a música “Metamorfose ambulante”, de Raul Seixas, e escreveu que “essa letra combina comigo porque prefiro o senso crítico e não o comum das situações” e também porque se pode viver de várias formas diferentes ao longo de nossas próprias vidas, pois vamos sempre mudando.

O Professor Mauro falou da música “Vento no litoral”, de Renato Russo (Legião Urbana), que costuma ouvir para se acalmar quando está com muitas preocupações ou quando passa por situações muito estressantes, já que a letra fala de alguém que está à beira do mar, refletindo sobre sua vida e tentando se fortalecer frente às dificuldades que lhe surgiram.

Na segunda aula, na turma 31, tivemos muitos comentários.

R. M. S. disse que a música “Quando o coração da gente se apaixona”, de Daniel, no trecho “Quando o coração da gente se apaixona fica frágil, fácil de se entregar / Se o amor é forte, puro e verdadeiro / Não há nada que destrua / Passe o tempo que passar” representa o quanto está apaixonado – e depois me mostrou a foto da namorada no caderno. R. foi o primeiro aluno a falar. Foi bem sintético, mas se apresentou muito bem. No início do Projeto, ele tinha muita dificuldade em se expressar perante a turma. Agora, noto-o mais confiante e mais desembaraçado nestas atividades em que existe a exposição perante o grupo. Da mesma forma, a sala parecia que tinha integrado-o melhor.

C. M. B. S. comentou que a sua música seria “A dois passos do paraíso”, do Blitz, porque, assim como ele que havia se mudado de Rondônia para Santa Catarina há alguns meses, deixando sua “vida até então para trás”, fala de alguém que está longe de casa e sente muita falta da antiga rotina. Complementei dizendo que, com tempo e paciência, a adaptação nos faz encontrar boas razões para nos sentirmos bem num novo lugar.

R. C. M. descreveu a música “The Hill” (“A subida”), por gostar da

---

<sup>98</sup> Em geral, o aluno T. estava sempre ansioso e era preciso ter uma atenção especial para fazê-lo se dispersar menos e se interessar pelas atividades em grupo.

mensagem sobre ser forte e lutar para enfrentar os problemas cotidianos, pois sempre haverá “montanhas”, muitas vezes teremos que pedir ajuda, pois ficamos fracos, mas sempre podemos reverter positivamente essas dificuldades.

N. P. N. não quis comentar sua música, mas escreveu que a sua música atual seria “Cartas pra você”, do NX Zero, que fala de alguém que passou por uma frustração amorosa e ainda sofre para superá-la.

N. R. S. pediu para M.S. R. ler sua música “Sonho”, do Khorus, que retrata o momento em que um amor foi correspondido por outra pessoa.

M. S. R., por sua vez, trouxe a letra “Fui”, do Exaltasamba, que fala sobre uma pessoa que superou um relacionamento amoroso (“primeiro amor”) que lhe fazia mal.

G. J. S., por estar apaixonado, disse que a melhor música para o momento seria “Apaixonado por você” (sertaneja).

J. P. S. escreveu sobre “Sem você”, do Rosa de Saron, o seguinte trecho “Foi sem você que eu pude entender / Que não é fácil viver sem te ter / Meu coração me diz que não / Eu não consigo viver sem você, sem você”.

D. L. P. referiu que a música “Dibob”, de Dibob, ao descrever alguém que quer “fugir” da escola representava a sua vida porque “quero que acabe logo o ano letivo e que comecem as férias”.

A. F. S. falou de “Vida louca vida”, de Cazuza, no trecho “Vida louca vida / Vida breve / Já que eu não posso te levar / Quero que você me leve”, pois sua vida é uma sucessão de acontecimentos contraditórios o tempo todo, que não consegue controlar, com altos e baixos muito intensos.

J. M. M. escreveu a música “Só vivo pensando em você”, da Turma do Pagode, no trecho “Estava satisfeito só em ser teu amigo / Mas o que será que aconteceu comigo? / Aonde foi que eu errei? / Às vezes me pergunto se eu não entendi errado / Grande amizade com estar apaixonado / Se for só isso logo vai passar [...] / Porque eu só vivo pensando em você / É sem querer, você não sai da minha cabeça mais”.

E. S. M. comentou a música “Tente outra vez”, de Raul Seixas, na parte “Tenha fé em Deus / Tenha fé na vida / Tente outra vez”, pois, segundo ele, “muitas vezes pensamos em largar tudo, desistir, quando passamos por luta,

dificuldades. Mas temos que lembrar que temos Deus que nunca nos desampara, sempre está ao nosso lado, para nos consolar, para nos ajudar a prosseguir na jornada, para nos levantar, erguer a cabeça e olhar para frente para prosseguir... Pois não ganhamos as coisas 'de mão beijada', temos que batalhar para conseguirmos alcançar nossos objetivos”.

D. T. falou que gostava de uma música que conheceu nas aulas de capoeira, luta que praticava há quatro anos por *hobby*. “Foi, foi no clarão da lua! / Eu vi acontecer num vale-tudo / Com jiu-jitsu um capoeira vencer / Mas foi... / Deu armado, deu rasteira, meia-lua / E a ponteira logo no primeiro round / Venceu o capoeira... / Embaixo do ringue, mestre Mentirinha vibrava / Tocando seu berimbau enquanto a muzenza cantava / Mas foi...”, de Mestre Tavares.

C. S. falou de músicas gospel que gosta de ouvir por lhe inspirarem a agir com fé em Deus em busca da superação pessoal.

Também o Professor Mauro falou sobre a sua música, tal como nas outras turmas.

Na terceira aula, vários alunos da turma 30 falaram de suas músicas pessoais após um debate longo sobre “Meninos e meninas”, em que muitos fizeram intervenções, inclusive falando de outras músicas que tinham relação com aquela e de informações pessoais sobre o compositor Renato Russo que justificavam certos trechos da letra (como, por exemplo, o conflito para assumir a sua bissexualidade frente à sociedade e o quanto era delicado fazer sua exposição pessoal sabendo que enfrentaria críticas severas).

M. C. falou da música “Não deixe de sonhar”, do Chimarruts, que, segundo ela, lembra “que todos devem sonhar e ter esperança, que não se deve abrir mão dos sonhos”.

G. C. S. escreveu “Eu também”, do Grupo Apogeu, sobre alguém que sofreu por amor e está tentando se recuperar.

G. A. P. disse que não havia feito a atividade, mas, ao final da aula, entregou uma folha em que havia escrito que a música “I still miss you”, de Hawk Nelson, trazia lembranças da “avó que faleceu esse ano também por câncer”.

M. S. P. apenas entregou por escrito o título da música “Verdadeiro amor”, do Nechivile, mas não quis comentar.

J. S. S. que, assim como M. S. P., é aluna nova na turma, leu a música “Razão da minha vida”, do cantor Belo, que fala de uma pessoa que sofria e foi ajudada por outra, que a fez voltar a acreditar em si mesma e a recuperar sua auto-estima. Quando começaria a explicar a música, J. começou a chorar muito e pediu para sair da sala. A colega M. saiu com ela. No intervalo, J. me disse que estava muito sensível porque os pais estavam se separando, o que a deixava muito angustiada, sem saber o que fazer...

Por último, V. G. R., que já tinha dito gostar das músicas de Bob Marley pela exaltação que faziam à paz (e ao uso da maconha nas entrelinhas), pediu novamente a palavra e disse que gostaria de cantar uma outra música de que gostava muito e que tinha relação com a sua vida... Tocou no celular a música “Jumento Celestino”, dos Mamonas Assassinas, uma sátira sobre uma família nordestina que está em busca de melhores condições de vida. Na realidade, V. não demonstrava se interessar muito pelas aulas do Projeto. Mas, desde a aula passada, quando o chamei pelo nome e sentei do lado para explicar uma atividade que havia perdido – pois havia se atrasado para entrar na sala –, ele se mostrou mais atencioso comigo. Ele é muito engraçado e gosta de fazer todo mundo rir com suas piadas. Mas, desta vez, em vez de usá-las descontextualizadas da aula, ele pediu se poderia cantar esta música... E interpretá-la para a turma. Realmente, uma surpresa... É uma música bem engraçada, cheia de duplos sentidos, e eu percebi que adorou o fato de a turma prestar atenção nele e achá-lo divertido. No final, eu fiz questão de pedir para que a turma o aplaudisse e, é claro, disse que tinha adorado a desenvoltura dele para as artes!

M. A. T. J. perguntou para mim qual seria a minha música. Respondi que, naquele momento, pensava em “Meu erro”, de Herbert Vianna, do Paralamas do Sucesso, porque voltar a confiar em alguém depois de uma decepção nunca é fácil, nem simples. Por isso, quando tenho a confiança de alguém, embora saiba que não sou infalível e nem posso corresponder a todas as expectativas daquela pessoa em relação a mim, procuro ser verdadeira e, sobretudo, honesta em minhas atitudes para que faça valer a pena conviver comigo.

Também o Professor Mauro falou sobre a sua música.

Na última aula, com a turma 33, tive uma grande surpresa ao

perceber que praticamente todos os alunos trouxeram suas músicas por escrito. Mesmo quem havia faltado na A7, procurou se lembrar de alguma música para falar de sua própria vida. Como a turma é pequena, também foram muito boas as apresentações e sequer precisei “conduzi-las”, pois os próprios alunos foram se organizando e perguntando ao colega do lado qual era a sua música. Mesmo quando o sinal tocou ao final da aula e faltava a apresentação de mais uma aluna (J. R.), alguns alunos disseram para que todos a esperassem concluir para saírem da sala. No entanto, após a J., ainda esperaram para ouvir qual seria a minha música e a do Professor Mauro também.

P. L. S. trouxe “Esperando na janela”, de Cogumelo Plutão, sobre alguém que se apaixonou, pois disse ter começado a namorar com um garoto de outra cidade, o que a fazia ficar feliz e esperando pela chegada dele (destacou o trecho: “que vem de longe tão bela/o”).

G. B. R. falou de “Razão da minha vida”, do cantor Belo, e destacou que essa música tinha a ver com o fato de ter começado a namorar com I. (colega da sala), que lhe fez voltar a acreditar no amor.

I. C. C. A. O. tocou a música “Completo”, de Ivete Sangalo, pois o namorado G., que conheceu na turma, fazia-a sentir-se completa e feliz e fazia sua vida ser bem melhor por dividi-la com ele agora.

F. S. S. explicou que gostava da música “Muitos choram”, do Rosa de Saron, porque apesar de muitas vezes chorarmos e nos sentirmos tristes, não podemos desistir de viver.

Sobre a música “Amor fiel”, do Nuwance, G. N. escreveu “me identifico muito com essa música porque é como se eu tivesse falando da minha vida neste momento e estou muito feliz”.

N. T. C. comentou que havia lido a música trazida por J., “Grow up”, do Simple Plan, e falou da última frase: “Até o dia em que morrer, eu prometo não mudar / Então é melhor desistir”. Disse que muitas vezes, por não mudarmos, por sermos irredutíveis aos outros, sem cedermos de nossas opiniões, podemos perder pessoas importantes ou, no mínimo, magoá-las de verdade com nossas atitudes intolerantes.

J. C. L. J. destacou o seguinte trecho da música “Grow up”, do

Simple Plan: “Isso é o que eu sou / E isso o que eu gosto / GC, Sum & Blink e MXPxis tocam no meu quarto / Se você procurar por mim / Estarei no show / Eu nunca encontro lugar melhor pra ir / Até o dia em que morrer, eu prometo não mudar / Então é melhor desistir”. Falou que fez esta escolha “porque tem a ver com a minha vida e como eu sou. Gosto de bandas de rock e se alguém gostar de mim, tem que gostar do jeito que eu sou, e não tentar mudar o meu jeito de ser assim”.

J. L. C. J. comentou a música “Faz um milagre em mim”, de Regis Danese, com destaque para o trecho “Eu preciso de Ti, Senhor / Eu preciso de ti, Oh! Pai / Sou pequeno demais / Me dá a Tua paz”. Disse: “Escolhi essa música porque sem o nosso Senhor, nós, seres humanos, não somos nada... Se com Deus, a vida já é difícil, imagina sem Ele!”.

T. F. S. leu a música “Sem ar”, de D’Black, sobre alguém que está sofrendo e sente-se perdido na vida por já não ter a presença de alguém que lhe era querido ao seu lado. Disse que retrata a dor que sentiu quando a avó, após passar por um longo período de tratamento para câncer, faleceu neste ano, em especial no trecho “Eu corro pro mar pra não lembrar você / E o vento me traz o que eu quero esquecer [...] / Perdi o jogo, tive que te ver partir / E minha alma sem motivo para existir / Já não suporto esse vazio, quero me entregar / Ter você pra nunca mais nos separar”.

A. L. V. S. trouxe “Coisas que eu sei”, de Dudu Falcão/Dani Carlos, para falar de sua própria vida, pois muda muito de opinião e de referenciais e, não raro, sente-se confusa e mais perdida ainda com o passar do tempo, como no trecho: “Na areia movediça / Quanto mais eu mexo / Mais afundo em mim / Eu moro num cenário / Do lado imaginário / Eu entro e saio sempre / Quanto tô a fim...”.

J. R. falou sobre “Dia especial”, do Cidadão Quem, porque é raro encontrar alguém que saiba amar verdadeiramente e ajudar sem pedir nada em troca, portanto, quando encontramos uma pessoa assim, certamente, é um dia especial.

Essas foram as principais participações dos alunos na sala. Com exceção da primeira sala, a aula nas turmas se encerrou com a atividade “A minha música”. Apenas na turma 32 foi diferente porque eu não havia feito na A7 o jogo cooperativo da “Dança cadeira invertida” por não ter sobrado tempo suficiente.



Assim, até mesmo a fim de aproveitar melhor a A8, em que poucos alunos participaram de fato, fiz, ao final, o jogo. Destaco, em especial, a participação de I., que foi auxiliado pelos colegas para conseguir se locomover, visto ser portador de necessidade especial (visual). Porém, a brincadeira nesta turma não conseguiu atingir todos os objetivos lançados, pois, a partir do momento em que as cadeiras foram reduzidas, os alunos – em especial os meninos – em vez de buscarem se sentar com o auxílio dos demais colegas, aproveitaram a oportunidade para se jogarem uns contra os outros. O aluno I. referiu após a brincadeira que até preferiu sair dela antes do final porque ficou com medo e achou que poderia se machucar. Outro detalhe é que, quando restou apenas uma cadeira, um dos alunos (R. P. L.<sup>99</sup>) “pulou” nela e sentou-se de costas, para que ninguém mais pudesse se apoiar nele. Desta forma, o jogo não terminou como o previsto e este aluno mostrou que seu objetivo não era cooperar, mas competir com os demais. Depois do jogo, pedi para que voltassem ao círculo para conversarmos sobre o ocorrido e expliquei como havia sido o andamento nas outras turmas, referindo, por exemplo, o fato de dois alunos da turma 31 terem participado mesmo com a perna engessada e que os colegas puderam percebê-los melhor (com esta dificuldade de locomoção) quando tiveram que com eles interagir na dança. Disse que, ao contrário do que tinha acontecido naquele momento, não havia o objetivo da competição como ilustrado pela conduta do aluno, para quem olhei ao dizer isto. Pedi para que refletissem sobre esta situação para nossas próximas atividades, pois deveríamos aproveitar o momento para nos relacionarmos melhor uns com os outros.

Com relação às minhas impressões sobre a A8, em geral, a principal dificuldade da aula foi a proposta de fazer os adolescentes falarem de si mesmos perante toda a turma. Alguns referiram que teria sido melhor apenas pedir por escrito esta atividade, e não fazê-los comentá-la... Percebi a timidez da maioria quando

---

<sup>99</sup> O aluno R. P. L. procurou começar a conversar mais comigo após esta aula. Ele me adicionou no programa Messenger e, sempre que estava *online*, ele me chamava para conversar. Comentou que gostava das nossas atividades e que sentia falta quando não havia aulas do Projeto. Foi interessante notar que, por ele ter um irmão gêmeo na mesma sala (R. P. L. também), ele gostava de destacar sempre que eles são “muito” diferentes, embora fisicamente idênticos. Agora, pensando um pouco melhor na atividade da “dança da cadeira invertida”, questionei-me se ele procedeu daquela forma porque não queria ser cooperativo mesmo ou porque apenas queria chamar atenção (minha e/ou da turma) para a sua presença (para se diferenciar do irmão?)... Em especial, perguntei-me isto porque também depois soube que, na semana de 13 a 16 de outubro, a turma 32 mostrou-se tão cooperativa que chegou a vencer a gincana entre as turmas dos terceiros anos!

tinham que falar de si, ao contrário de outras atividades, em que debatemos algum assunto de forma genérica, sem individualizar protagonistas necessariamente, tal como era a ideia desta aula.

Ao mesmo tempo, talvez esta tenha sido a grande contribuição desta aula, pois a exposição individual perante o grupo exige autoconfiança. Também, exige que o aluno assuma seu jeito de ser, suas opiniões e valores perante os outros, afinal de contas, como já dito, nossas escolhas têm conseqüências (para nós mesmos e para os outros). Foi importante também ressaltar que a imagem que temos de nós mesmo não é formada apenas pela nossa visão, mas pelo que o grupo reporta ao nos ver. Por isso, muitos preferem o “anonimato”, o “silêncio” e a “discrição” quando provocados a falar de si, já que também não querem se expor por recear o juízo que os outros farão de si e da reação que terá com eles a partir disto. Por outro lado, o “revelar-se” aos outros sempre acontece, ainda que permaneçamos em silêncio numa atividade como esta, já que emitimos expressões a respeito da fala dos colegas e justamente tais expressões (corporais) que nos são próprias são, também, uma forma de nos expormos.

Notei especialmente o quanto os alunos se concentraram em músicas que falavam sobre dificuldades a serem superadas e a necessidade de se fortalecerem para prosseguirem na vida. De certo modo, é de se destacar esta “esperança”, esta “fé” que trazem consigo como motivação para viver. Também foram muitas as menções sobre relacionamentos amorosos perdidos, iniciados, complicados, tristes, não correspondidos, felizes etc. As interpretações das músicas pessoais como também a de “Meninos e meninas” fizeram-nos discutir sobre os vários sentidos que estão embutidos numa expressão escrita ou numa atitude. Assim, provoquei-os a perceber se, muitas vezes, os conflitos interpessoais não surgem justamente porque não estamos atribuindo um mesmo “sentido” para os termos de uma conversa, o que dificultaria, certamente, o entendimento comum.

Pudemos ouvir muitos relatos com origens em histórias de vida bem diferentes mas que, naquele instante, uniram-se numa mesma história, pelo simples fato de escutarmos uns aos outros. Esta era a proposta: refletir que existimos e nos construímos, num contexto determinado, junto de outras pessoas. Esse convívio também nos determina, portanto, em nossa individualidade.

FOTOS A8:

Atividade “A minha música” na turma 33



**i) AULA N. 09 – 22.09.2009 (45') – Autorretrato**

PLANO A9:

I. Atividades “autorretrato desenhado” e “retrato do amigo secreto” com os alunos sentados em círculo.

- Objetivos: Permitir a apresentação de um grupo e promover uma autorreflexão individual de quem se apresenta, com o exercício do respeito.

- Material: bonecos desenhados em folhas de papel sulfite e lápis ou caneta.

- Dinâmica: São entregues folhas para os alunos, com a imagem de dois bonecos idênticos, um para cada atividade, conforme ANEXO 16. No “autorretrato desenhado”, pede-se para preencherem um boneco de uma forma que se autorretratam e para completarem as informações constantes das lacunas. No boneco ao lado, devem colorir o “retrato do amigo secreto”, a partir do nome que sortearam (de um colega) em sigilo, e também devem preencher as lacunas da folha. Quando todos tiverem terminado, cada um irá apresentar a pessoa cujo nome

está com ele, sem revelá-lo. Como se fosse uma “amigo secreto”, os demais alunos devem tentar adivinhar de quem é o retrato feito. Assim que descobrirem, o aluno retratado deve responder ao aluno que o retratou, concordando ou discordando com suas próprias justificativas. E assim por diante, até que todos tenham descoberto seus retratos. Cabe o facilitador conduzir a discussão e comentar a dinâmica de acordo com seus objetivos.

Observação: As lacunas das folhas consistiam em descrever: (a) o lema de vida; (b) três valores importantes; (c) algo que gostaria de receber; e (d) uma meta que desejaria alcançar.

## II. Dinâmica “Superando o medo de desafios”.

- Objetivos: Demonstrar como as pessoas sentem-se inseguras diante de situações desconhecidas formando uma impressão negativa antes mesmo de procurar entendê-la. Trabalhar a confiança e a capacidade para a resolução de problemas e a tomada de decisões.

- Material: Caixa de papelão pequena, 1 caixa de bombons embrulhada como presente, aparelho de som.

- Dinâmica: O facilitador pede ao grupo para que sente em círculo e explica, com o presente nas mãos, que dentro dela existe uma tarefa a ser cumprida. Assim, ao colocar a música, os alunos deverão passar o presente de mão em mão como no “jogo batata quente”. Quando a música parar, aquele que ficar com a caixa terá que cumprir a tarefa sem reclamar, independente do que esteja escrito, individualmente, sem contar com a ajuda dos colegas. Quando a música for interrompida, o facilitador deve perguntar àquele que ficou com o presente se está preparado para cumprir a tarefa. Se não estiver, é feito mais uma vez o giro do presente até que alguém tenha coragem de abri-lo. Quando finalmente alguém abri-lo, encontrará a surpresa: uma caixa de bombons.

- O objetivo desta dinâmica é mostrar como somos inseguros diante de situações que possam representar perigo ou vergonha e que devemos aprender que podemos superar todos os desafios que são colocados à nossa frente. Por mais que tudo pareça desesperador, o novo desafio pode, ao final, se tornar uma feliz notícia. Também pode-se salientar como transformamos os desafios em problemas, quando

na verdade eles devem ser encarados de frente para aprendermos com ele. Desafio é sinônimo de crescimento e oportunidade e não de problema.

#### RELATÓRIO A9:

Após distribuir os materiais das atividades, divulguei a campanha pelo “Dia 24 de setembro – Dia estadual de combate à violência e à exploração sexual infantojuvenil”, organizado pelo Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, a ser realizado no dia 24.09.2009 (quinta-feira), em Florianópolis e em São José, dentre outras cidades catarinenses.

Em cada sala, também sorteei dois exemplares do Jornal Universitário da UFSC do mês de setembro, em que foi veiculada uma reportagem sobre o Projeto Crescer Direito. Os alunos ficaram muito interessados em ver a matéria, já que se reconheciam nela. Além disso, queriam ver como tinham sido retratados no jornal. Especialmente a turma 32, que teve as suas fotos das atividades em sala divulgadas, ficou animada com a notícia.

Na sequência, passei a explicar a dinâmica das atividades “autorretrato desenhado” e “retrato do amigo secreto”. Desde o início, notei que os alunos se interessaram realmente pela proposta, pois passaram a se concentrar em sua execução, fizeram inúmeras perguntas quando apareciam dúvidas e conversaram entre si, vez que estavam em círculo, o que facilitava a comunicação.

Enquanto os alunos confeccionavam seu próprio material para a primeira atividade, passei por eles, um a um, lendo o nome do “amigo secreto”, que seria um outro aluno aleatoriamente escolhido, desde que estivesse presente naquela aula.

Algumas questões foram levantadas pelos alunos durante o momento da execução das dinâmicas propostas como, por exemplo:

**(a)** “Eu não consigo nem pensar em valores, metas etc. pra mim... Então, como vou fazer para o meu amigo secreto?”

Neste caso, eu ponderava com o aluno que alguma imagem ou ideia fazíamos daquela “outra pessoa” a ser retratada e com quem convivíamos diariamente. Assim como não seria fácil nos definirmos em poucas linhas, também

não seria simples compreender a vida de outro colega. Aliás, não seria esse o objetivo da dinâmica... Dizia ainda que esta atividade visava a percepção de que, para “existirmos” no mundo, precisamos dos outros, pois não conseguimos “ser” sozinhos e, por isso, não podemos estar alheios e indiferentes aos demais.

**(b)** “Como eu vou falar de alguém que não conheço direito?”

Diante desta pergunta, eu devolvia outra: “Mas quem você acha que conhece 'direito'? As pessoas nunca te surpreenderam com atitudes e pensamentos?”... Aliás, se não conseguimos sequer nos conhecer “bem”, visto a nossa complexidade, por que tendemos a aprisionar a ideia que fazemos dos outros em (pré)conceitos? Destacava, assim, que o essencial era reconhecer a relação existente com os colegas e não apreendê-los em definições, até porque qualquer tentativa seria frustrada. Ou seja, importante era reconhecer a interrelação dos sujeitos, mas não julgá-los por suas atitudes, aparência e pensamentos.

**(c)** “Não consigo pensar em tanta coisa 'séria' ao mesmo tempo!”

Quando ouvi esta afirmação, logo perguntei: “Mas você não está o tempo todo pensando em algo? Como você faz para dividir seus pensamentos em coisas 'sérias' e coisas 'não sérias'? Existem coisas 'não sérias' de fato? E a vida não é um emaranhado de acontecimentos interligados, que se sucedem a todo instante?”.

**(d)** “Não consigo descrever meus valores, sonhos, características em palavras! Só consigo tê-los!”

O aluno C., da turma 31, na hora de se apresentar, disse: “Viu... mas não dá para escrever tudo aqui!” [*mostrando a folha para o grupo*]. E, na mesma sala, F. destacou: “O meu lema é ‘o que se leva da vida é a vida que a gente leva!’”.

Realmente, por mais que seja difícil e complexo descrever valores, sentimentos etc. não podemos nos abster do exercício do autoconhecimento, mesmo que saibamos que nunca conseguiremos alcançá-lo por completo. O simples questionamento a seu respeito nos faz refletir sobre “o que somos” e sobre nossas incompletudes e indeterminações – as quais podemos notar que também pertencem aos nossos colegas e demais pessoas de nosso convívio rotineiro. De fato, esta descrição que propus não é fácil ou simples de ser feita, mas isto não pode nos impedir de constantemente refletir acerca dela.

(e) “Posso me desenhar do jeito que eu me vejo, ou tem que ser do jeito que os outros me vêem?”

A minha resposta para este questionamento foi: “Mas como você sabe o que os outros acham de você? Isso não é um pouco pretensioso: 'saber tudo o que os outros acham de mim?'”. Complementei ao explicar que a atividade justamente seria composta por dois momentos: um colega fala de seu “amigo secreto” e nós tentamos adivinhar quem é. Na sequência, o colega “secreto” é revelado e terá a oportunidade de questionar aquele retrato feito a seu respeito, apresentando o seu próprio desenho e descrições como contraponto. Depois, este aluno reinicia a atividade com o seu amigo secreto e assim por diante até que todos tenham sido “revelados”.

Assim sendo, seguiu-se a atividade e as contribuições pessoais dos alunos foram bem interessantes. Em geral, percebi uma ótima participação de todos e a colaboração do grupo.

É de se destacar que todos aparentavam curiosidade em saber como e por quem seriam retratados. Também estavam atentos na fala dos colegas, pois, afinal de contas, poderiam estar falando a seu respeito! E, no momento que o colega falava de si mesmo, ouvi muitos deles tentando “adivinhar” o que seria falado, de modo a confirmar que “realmente” conheciam aquele colega. Ainda, foi notável a valorização pelo colega “secreto” no desenho de cada um deles e no fato de ser “exposto” positivamente à turma. Retratar o colega e se autorretratar no desenho da folha das respostas também se mostraram atividades motivadoras, pois as apresentações individuais puderam ser incrementadas com a “imagem”, além das respostas escritas e da oralidade do exercício.

Com esta dinâmica, também criamos um momento para falar sobre nossas características pessoais e a relevância da interação com as demais pessoas e o quanto elas nos influenciam em nosso jeito de ser (e vice-versa). Os alunos tiveram oportunidade para concordar/discordar do retrato apresentado, da mesma forma que tiveram oportunidade para descrever e sentir a presença de outro colega da sala. Nesta aula, também pudemos questionar valores, metas, características etc. e, sobretudo, qual o tipo de relacionamento que podemos/queremos ter com as pessoas.

Em geral, também pude constatar a dificuldade de muitos deles em historicizar suas vidas, isto é, não aparentam compreendê-la como um percurso de passado, presente e futuro, haja vista a preocupação incessante com o presente: “vou fazer uma coisa de cada vez”, “minha meta é só acabar o ensino médio ao contrário de quem diz que quer ir pra faculdade depois de passar no vestibular”, “quero aproveitar o presente” etc. Muitos projetos e metas de médio e longo prazos acabaram sequer sendo mencionados, em detrimento das inúmeras menções às metas de curto prazo, com resultados mais imediatos.

Destaco algumas peculiaridades das turmas também. A turma 30, após bater o sinal do final da aula, pediu para que a atividade continuasse na próxima aula, pois “a professora da próxima aula deixa!”. Na turma 31, notei uma imensa preocupação dos alunos com a questão do reconhecimento profissional (trabalho) e do respectivo retorno financeiro (dinheiro), pois mencionaram muito que “gostariam de receber... dinheiro, bens materiais etc.”, assim como os seus colegas “secretos”. A turma ainda pediu para que a atividade continuasse depois de ter batido o sinal... Na turma 32, o brocardo “quem não cola, não sai da escola!” foi colocado, por diversas vezes, como o lema de vida dos “amigos secretos”. O aluno I., após falar de si mesmo com muito otimismo e sobre a importância da solidariedade, foi aplaudido pelos demais. Alguns alunos da sala apenas se deram conta de que havia uma aluna nova na sala (K.), quando a aluna S., que a havia tirado na dinâmica do amigo secreto, apresentou-a, ao que alguns se perguntaram: “Tem uma K. na sala?”, “Quem é essa K.?”, “Onde ela está sentada?”. A turma pediu para que a atividade continuasse durante o recreio (e, acreditem, ninguém se levantou da cadeira para sair para o intervalo mesmo depois de ter batido o sinal, como usualmente ocorreria!). Na turma 33, por sua vez, ocorreu uma situação muito interessante! A primeira menina (J. V. S.) ao falar de seu amigo secreto (Prof. Mauro) disse que achava que seu amigo secreto “gostaria de receber... um abraço!”. Na sequência, o Prof. Mauro levantou-se e então disse: “Bem, então agora quero o meu abraço!”. E eles se abraçaram... Só que os próximos alunos, ao continuarem a atividade, independentemente do que tinham escrito no tópico sobre o que o amigo gostaria de receber, passaram a se levantar e se abraçar toda a vez que passavam a “vez” para tal colega falar. E, de fato, as dinâmicas nesta turma são muito bem



recebidas, pois os alunos parecem se conhecer melhor. Eles são muito afetuosos uns com os outros. Neste dia, em especial, fizeram muitas brincadeiras entre si e foram carinhosos e receptivos com a fala dos colegas. Em suas apresentações individuais, por diversas vezes, expressaram a importância da amizade para suas vidas. Também pediram para a atividade prosseguir na aula de Química, que seria a matéria seguinte à de Sociologia.

Esta aula, como tantas vezes já comentado em outras oportunidades do desenvolvimento do Projeto, ilustrou que não podemos perder a oportunidade de, no espaço escolar, trabalhar semelhanças e diferenças entre as pessoas, de modo a possibilitar uma convivência sadia.

Por fim, deixei a seguinte mensagem para os alunos:

Não permitam que alguém defina por si só o que vocês “são”, muito menos em poucas linhas! Nem façam isto com os outros... Do contrário, viveremos a intolerância pelo diferente e as nossas relações serão preenchidas por preconceitos dos mais diversos. Vocês puderam notar que as pessoas são realidades muito complexas e dinâmicas! Trago, inclusive um exemplo meu: quantas vezes eu chegava aqui e notava que um ou outro estava desinteressado pelo tema daquele dia e eu pensava “nossa, será que ele não está gostando?”... Mas, depois de refletir um pouco, chegava à conclusão de que talvez ele não estivesse animado por um outro motivo... Por ter brigado com a namorada, por ter se desentendido com a mãe, por estar cansado do trabalho, por estar doente... por tantas coisas... ou por simplesmente não gostar mesmo do assunto de que eu falava! E não é assim que as coisas acontecem em nossas vidas o tempo todo? Então, por que ser intolerante? Por que criar preconceitos sobre determinada pessoa? Para prejudicar a nossa relação com ela (ou mesmo sob o pretexto de não se relacionar com ela)? O que se pode concluir disso tudo que conversamos?

Não conseguimos finalizar a atividade com todos os alunos, mesmo com a insistência deles para que ficássemos um “pouquinho mais” na aula de outro professor ou mesmo na hora do recreio. Até fiquei surpresa com tanto interesse em fazer com que todos os colegas pudessem participar! São amostras do interesse que a atividade gerou neles.

Pedi ao Prof. Mauro que finalizasse a atividade nas turmas na semana seguinte (A10), já que faltaram poucos a se manifestar.

Rapidamente, para concluir a aula, passei à atividade “Superando o medo de desafios”, que era uma dinâmica a ser feita nos minutos finais da aula. Nas duas primeiras turmas (30 e 31), os alunos “sorteados” com o final da música ficaram receosos de fazer a atividade “surpresa” e pediram para haver um novo

sorteio entre os alunos. Já nas outras duas turmas (32 e 33), o primeiro aluno “sorteado” já se prontificou a fazer a atividade. Depois de ler a “dica” que escrevi<sup>100</sup>, os alunos sorteados abriram a caixa com o material da dinâmica e ficaram (muito) aliviados com a surpresa. E os colegas, por sua vez, puderam enxergar, na prática, que os desafios que nos são colocados na vida não podem nos desencorajar ou nos fazer desistir de nossas metas, pois, ao final, temos a capacidade de superá-los, além de serem uma ótima oportunidade de crescimento (nem sempre tão árdua como à primeira vista poderia aparecer...).

#### FOTOS A9:

Explicação para as atividades “autorretrato desenhado” e “retrato do amigo secreto”, na turma 32



---

<sup>100</sup> A dica era a seguinte: “O NOME DESTA ATIVIDADE É ‘SUPERANDO O MEDO DE DESAFIOS’. O objetivo desta dinâmica é mostrar como somos *inseguros* diante de situações que possam representar *perigo* ou *vergonha* e que devemos aprender que podemos superar todos os desafios que são colocados à nossa frente. Por mais que tudo pareça desesperador, o novo desafio pode, ao final, se tornar uma *feliz* notícia. Assim, podemos ver como temos a tendência de transformar os *desafios* em *problemas*, quando na verdade eles devem ser encarados de frente para aprendermos com ele. Desafio *não* é sinônimo de problema... mas de crescimento e oportunidade!”.

Atividades “autorretrato desenhado” e “retrato do amigo secreto”, na turma 31



Atividades “autorretrato desenhado” e “retrato do amigo secreto”, na turma 31



Atividades “autorretrato desenhado” e “retrato do amigo secreto”, na turma 33



Atividades “autorretrato desenhado” e “retrato do amigo secreto”, na turma 33



Dinâmica “superando o medo de desafios”, na turma 31

**j) AULA N. 10 – 29.09.2009 (45') – Autorretrato II**

Em virtude de as atividades “autorretrato desenhado” e “retrato do amigo secreto” não terem sido finalizadas com a participação de todos os alunos na aula anterior (A9), o Prof. Mauro retomou-as nesta aula (A10). Eu não pude estar presente nesta data na escola, mas, pelo que me relatou o Prof. Mauro, a atividade prosseguiu até a sua conclusão da mesma maneira com que se deu na A9, com o grande envolvimento dos alunos.

É de se registrar que, neste dia, as aulas foram acompanhadas por um jornalista da Secretaria Estadual de Educação que, por volta do meio-dia, telefonou-me para melhor se informar sobre a configuração do Projeto no intuito de escrever uma reportagem para a página da SEC/SC.

**k) AULA N. 11 – 27.10.2009 (45') – Cartas da Cooperação**

## PLANO A11:

I. Leitura da poesia “Estatuto do Homem”, de Thiago de Mello, conforme apostila (ANEXO 14).

II. Dinâmica “cartas da cooperação”.

- Dinâmica: A proposta é escrever sobre si mesmo numa carta para que um colega de outra turma – cuja identidade não se saberá – manifeste sua impressão/opinião numa carta de resposta. Os alunos, assim, terão a possibilidade de conversar (mediante a troca de cartas) sobre suas experiências de vida. Apenas o aluno que responder a carta do colega “de nome desconhecido”, poderá receber a resposta à sua carta pessoal. As questões a serem abordadas nas cartas dos alunos serão de toda a ordem: amorosas, profissionais, familiares, individuais etc. Os alunos devem se imaginar em seus múltiplos papéis: ser humano, profissional, cidadão no mundo etc. Algumas questões e reflexões serão descritas em cartaz, de modo a orientar os alunos na confecção das cartas (ANEXO 14). As cartas serão trocadas entre os alunos de todas as turmas. Neste meio tempo, será providenciada uma cópia das cartas entregues, bem como a atribuição de um nome fictício ao respectivo autor para resguardar a identidade. A metodologia pressupõe autorreflexão e esforço em equipe (cooperação), para que o aluno se sinta respeitado, por ser ouvido, e para que respeite o outro, ao ouvi-lo. Assim, a intenção é que o discurso acerca do respeito mútuo, da reciprocidade e da valorização da autonomia seja exemplificado nas trajetórias individuais de vida, contextualizadas na vida em grupo.

## RELATÓRIO A11:

Nesta aula, começamos com a leitura da poesia “Estatuto do Homem”, de Thiago de Mello, escrita em 1964, no Chile. Trata-se, sobretudo, de uma verdadeira declaração a respeito de como a vida deve ser vivida, visto que é apresentada uma série de regras para se viver bem em sociedade.

Em meio a versos de valorização à vida e à amizade, o poeta quer nos dizer que a regra mais importante a se saber e praticar para uma boa

convivência em sociedade é, de fato, “amar com amor”.

A partir desta mensagem, foi possível relacionar o “Estatuto do Homem” e o “Estatuto da Criança e do Adolescente” que inúmeras vezes mencionamos nas aulas do Projeto, pois ambos se colocam como “declarações de intenções”, permeadas, cada qual, por valores reputados relevantes por seus respectivos idealizadores.

No ECA, como já visto em outras oportunidades, os valores a serem considerados na interpretação das regras jurídicas consignadas sob o formato de lei formam a tríade respeito, liberdade e dignidade.

Destaquei que a “formação em valores” seria imprescindível para a aplicação de certas regras, pois, antes de tudo, o bom senso deveria nortear os relacionamentos, além de que o diálogo seria um instrumento essencial para a conciliação de interesses que, não raro, são conflitantes na vivência comum.

Após esta pequena introdução à aula, prossegui com a apresentação da dinâmica que denominei de “cartas da cooperação”, cujo objetivo era escrever sobre si mesmo, no formato de uma carta, para que um colega de outra turma – cuja identidade só se descobriria ao final da prática – manifestasse sua impressão/opinião também por meio da escrita de uma carta em resposta.

No ensejo, combinei uma regra com a turma: a de que apenas o colega que respondesse a carta de um colega “desconhecido”, teria direito a receber a resposta à sua carta pessoal, como forma de estimular a participação de todos e o respeito pela história de vida de cada um.

No momento da escrita das cartas, os alunos tiveram a possibilidade de conversar (seja na sala de aula durante a execução da atividade, seja mediante a troca futura de cartas) sobre suas experiências pessoais. Expliquei que as questões a serem abordadas nas cartas deveriam ser de toda a ordem: amorosas, profissionais, familiares, individuais etc. para que todos se imaginassem em seus múltiplos papéis (ser humano, profissional, cidadão no mundo etc.) e as suas interrelações.

Para auxiliar na escrita, transcrevi algumas questões num cartaz e deixei-os livre para optar pela redação em formato “de carta” ou simplesmente como “respostas de questionário”.

Enquanto faziam a tarefa, também escrevi no quadro um pensamento que julguei interessante para o momento: “O planeta não vai ser salvo por quem tira notas altas nas provas, mas por aqueles que se importam com ele” (Howard Gardner).

Assim, de maneira muito particular, cada aluno procedeu à sua redação para que, numa próxima aula, pudessem trocá-la com outra pertencente a um colega “anônimo”. O Prof. Mauro e eu também participamos desta atividade com as nossas cartas.

Registro que a colaboração dos alunos foi intensa nesta atividade! Eu não havia suposto que haveria tamanho interesse nesta dinâmica. Mais uma vez, isto me faz notar que os jovens possuem uma necessidade imensa de expor sua própria realidade às outras pessoas (por variadas razões), assim como esperam ser reconhecidos em suas peculiaridades pelos demais. Essa necessidade de que falo, portanto, não deve ser assimilada como uma atitude inconseqüente, de exposição pessoal aos demais sem se dimensionarem as conseqüências. Pelo contrário, é notável que quando falam de si mesmos estão construindo suas identidades, estão procurando dar contornos à sua feição, aos seus hábitos, valores e comportamentos. E mais, sabem que esta identidade não é forjada apenas por si, pois ela já contém uma certa construção espaço-temporal determinada. Os adolescentes conseguem contextualizar suas experiências individuais e, ao mesmo tempo, enxergarem todo o lapso temporal de sua vida até o presente momento. Eles se enxergam definitivamente como sujeitos históricos.

Interessante também é notar a questão de que não somos meramente a nossa auto-imagem, mas também a imagem que as demais pessoas constroem a nosso respeito. Isto é, a formação da identidade não é um processo endógeno puramente, haja vista que as ingerências exógenas também vão condicioná-lo. Os alunos, em diversas passagens de suas cartas, deixaram transparecer esta situação.

Aguçados pela curiosidade em saber “quem será aquele a falar sobre mim”, os alunos tinham a preocupação em descrever informações bastante definidas e precisas em suas vidas para que o colega “secreto” pudesse melhor compreendê-la. Muitos fizeram deixaram perguntas em seu texto para que o colega



anônimo pudesse falar um pouco de si também.

Este compartilhamento de opiniões entre os próprios adolescentes é importante porque além do momento “escolar” comum (término do ensino médio), puderam eles notar quantas semelhanças possuem as trajetórias de vida. E, é claro, também puderam apreciar as diferenças existentes entre si e os colegas, o que é capaz de criar/fortalecer uma compreensão ainda mais refinada pelo senso de respeito e tolerância em relação àquilo que lhes é diferente.

Também foi perceptível a facilidade que tiveram para falar de si mesmo por escrito, sem que houvesse a preocupação em se identificar para os outros de modo a ser “julgado” pelo perfil descrito.

Duas situações especiais merecem destaque. A primeira, protagonizada pelo aluno I. (turma 32), portador de necessidades especiais auditivas, revelou o empenho deste aluno em participar da atividade junto com os demais colegas. I. começou a escrever a sua redação em sala de aula no computador com que trabalha e terminou-a em casa, mostrando ser possível se adaptar à dinâmica proposta (ANEXO 17).

A segunda situação ocorreu na turma 32 e foi bastante curiosa porque, quando me dei conta de que os meninos que sentavam no fundo da sala não conseguiriam enxergar direito as informações contidas no cartaz afixado no quadro, pensei que haveria um certo desinteresse pela atividade. No entanto, os meninos se levantaram, puxaram apenas as suas cadeiras e foram sentar todos na primeira fileira de carteiras, dividindo a mesa dos colegas para escrever suas cartas sem, no entanto, “tumultuarem” a aula como eu havia (erroneamente) suposto num primeiro momento.

Em suma, as aulas transcorreram muito bem e, desde esta primeira etapa da atividade, tive a preocupação em ressaltar que as questões relacionadas à moral e à vida em grupo devem ser abarcadas nos conteúdos e vivências escolares e, de fato, envolver os alunos neste processo.

Neste dia, as aulas da terceira e quarta turmas foram acompanhadas por dois jornalistas do Programa Justiça Legal (uma repórter e um câmera) do TV Justiça, que, além disso, entrevistaram vários alunos na hora do intervalo e ao final da manhã no intuito de montarem uma reportagem para o

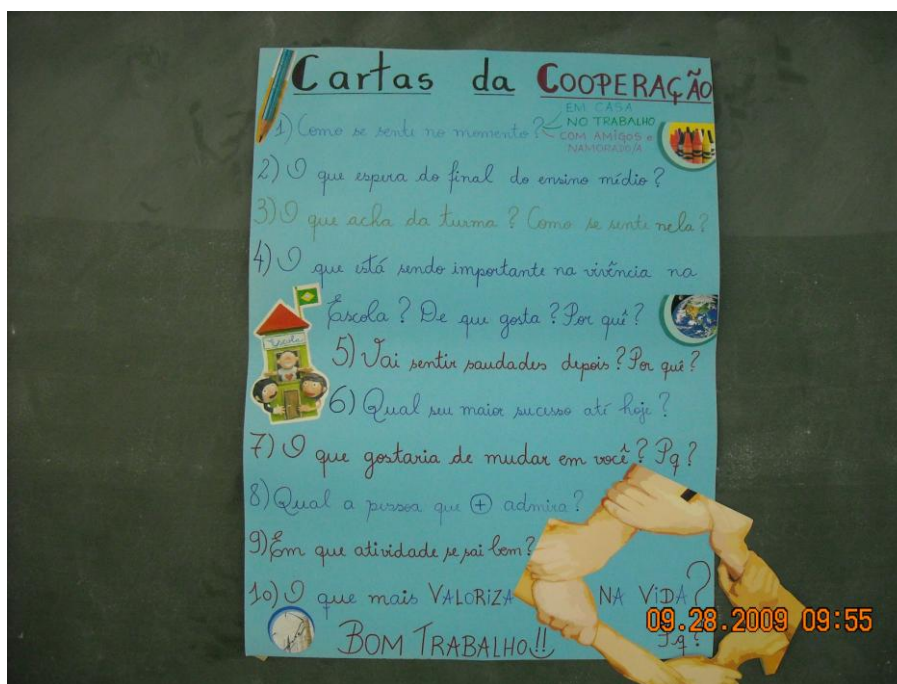
Programa.

FOTOS A11:

Leitura da poesia “Estatuto do homem”, na turma 30



Cartaz para a atividade “cartas da cooperação”



Atividade “cartas da cooperação”, na turma 31



Atividade “cartas da cooperação”, na turma 32



Atividade “cartas da cooperação”, na turma 33, e filmagem do TV Justiça



Entrevista para o TV Justiça de I., da turma 32

**I) AULA N. 12 – 03.11.2009 (45') – Cartas da Cooperação II**

PLANO DA A12:

I. Continuação da dinâmica “cartas da cooperação”.

Dinâmica: Os alunos sorteiam uma carta “anônima” para responder, com a ressalva de que apenas quem responder a carta de um colega, poderá receber a resposta à sua própria. Salientar que os nomes assinados ao final das cartas são fictícios, podendo se referir ao nome de uma cidade, de um objeto, de uma cor ou de uma planta conforme a sala do aluno.

II. Atividade do “jogo da vida”.

Dinâmica: Distribuir um baralho para cada aluno (as informações do baralho foram dadas pelos próprios alunos, nas aulas anteriores, a respeito de suas características pessoais – conforme exemplo de cartas no ANEXO 18). Os alunos devem formar duplas e cada dupla usa apenas 1 baralho. É feito um monte ao centro da mesa, com as cartas empilhadas e voltadas com as informações para baixo. Uma a uma, as cartas devem ser retiradas do monte. O aluno com a carta em mãos deve ler as pistas descritas de modo que o outro aluno possa descobrir de que pessoa se está

falando. Todos os personagens do baralho são alunos da sala, além do Prof. Mauro e de mim. Assim que o personagem for descoberto, passa-se à vez do outro aluno. Cada dica lida implica uma pontuação para o aluno quando do acerto do personagem. Assim:

- \* 1 dica = 6 pontos
- \* 2 dicas = 5 pontos
- \* 3 dicas = 4 pontos
- \* 4 dicas = 3 pontos
- \* 5 dicas = 2 pontos
- \* 6 dicas = 1 ponto

Se as dicas terminarem sem que se descubra o personagem, não há marcação de pontos. No final, ganha aquele aluno que precisar de menos dicas para adivinhar os personagens, isto é, ganha quem conhecer melhor os colegas.

#### RELATÓRIO A12:

A aula foi dividida em dois momentos distintos. O primeiro para a continuação da dinâmica “cartas da cooperação”, em que os alunos sortearam uma carta “anônima” para responder, com a ressalva de que apenas quem respondesse a carta de um colega, poderia receber a resposta à sua própria mais tarde. Por sua vez, o segundo momento foi reservado para a dinâmica do “jogo da vida”, com as cartas de baralho personalizadas para o Projeto.

No entanto, apenas a primeira atividade foi realizada em todas as turmas. A segunda foi feita apenas nas turmas 32 e 33, vez que tive um imprevisto antes do início da aula, o que me fez chegar atrasada para a aula com a turma 30 e, conseqüentemente, prejudicar o andamento da aula da turma 31, no horário seguinte. O imprevisto se deveu ao fato de que o Prof. Mauro me comunicou, às 7hs da manhã, que não compareceria às aulas naquele dia, em virtude do falecimento de seu sogro. Então, embora sugerido por ele que eu cancelasse as aulas, decidi que, uma vez tendo planejado as atividades e sabendo que não haveria outra aula para a reposição, seria melhor manter a programação do dia. No entanto, como o Prof. Mauro havia ficado com os meus materiais da última aula, tive que ir até a casa dele buscá-los antes de me dirigir à Escola e, por isso, houve o referido atraso e o

prejuízo da atividade II nas turmas 30 e 31.

Uma vez na escola, iniciei as aulas do dia com a continuação das “cartas da cooperação”. Mais uma vez, a intenção foi provocar nos alunos a percepção da importância de se discutirem questões relacionadas à moral e à vida em grupo face à convivência oportunizada pelo espaço escolar.

A escrita das cartas, por extensão, não pressupunha adolescentes autocentrados e disciplinados (tanto que a conversa entre os alunos foi, inclusive, estimulada, contanto que não prejudicasse a execução da tarefa), mas seres humanos conscientes da vida em grupo, com capacidade para dialogar e cooperar uns com os outros.

A metodologia adotada para esta atividade foi bastante adequada, já que três momentos essenciais puderam ser delineados: (1) A autorreflexão, quando cada aluno, questionando a si mesmo, teve que descrever algumas de suas particularidades e, mais tarde, com a carta de outro colega em mãos, teve que lê-la e interpretá-la para responder, (2) A cooperação, ou seja, o esforço em equipe, pois o andamento da atividade dependia, em alguma medida, da contribuição de todos. Neste momento, foi essencial considerar as expressões próprias de cada aluno, além de lhes proporcionar a sensação de consideração pela sua história e a necessidade de se respeitar as vivências dos demais, e (3) A transformação do ambiente, pois além de traçar as diretrizes da atividade, os alunos deviam, de fato, agir na medida do discurso. A transformação aludida, então, consistiria em fazer visível o discurso de “respeito, liberdade e dignidade” nas ações de todos. Assim, pudemos colocar na prática tais valores ao nos deparamos com trajetórias individuais de vida diferentes de nossa própria realidade mas que, ao mesmo tempo, dela faziam parte.

Na aula, sobraram algumas cartas sem respostas em virtude da ausência de certos alunos. Assim, deixei as cartas faltantes com o Prof. Mauro para que pudesse recolher as respostas até o dia previsto para a entrega aos alunos (dia 17/11).

Em geral, quando sorteavam uma carta da sua própria turma, os alunos pediam para trocar, pois preferiam retirar cartas de outras turmas...

Ao todo, foram **119** cartas escritas (num universo de **125** alunos e

mais 2 professores), contando com a minha própria carta e com a do Prof. Mauro, sendo que 30 cartas ainda permaneceram sem resposta depois desta aula, mas o Prof. Mauro ainda as distribuiria entre os alunos faltantes. Somente 8 alunos não escreveram suas cartas. Das 89 respostas já feitas, apenas 3 cartas não foram respondidas de modo cooperativo e 1 não foi respondida pois o aluno A. R. J. da turma 32 entregou-a em branco porque disse “não ter vontade de escrever”.

As 3 cartas não respondidas de modo cooperativo foram as dos alunos: D. T. (turma 31) em relação à carta escrita por C. W. F. A. (turma 32); R. P. L.<sup>101</sup> (turma 32) em relação à carta escrita por J. M. M. (turma 31); e, R. P. L. (turma 32) em relação à carta escrita por E. D. R. (turma 31).

Na primeira carta, de C., além de eu mesma tê-la respondido novamente, fiz questão de escrever ainda a seguinte observação:

C.,  
*Infelizmente, não são todos os alunos que conseguem compreender o propósito desta dinâmica! O objetivo das ‘cartas da cooperação’ era justamente trocar experiências de vida a partir de algumas situações comuns a todos (como o final do terceiro ano, a convivência em grupo, a rotina da escola etc.) até situações que são absolutamente particulares na história de cada um! Sinto muito pelo fato de o D. não ter compreendido este propósito, pois a resposta que escreveu não foi, de fato, cooperativa! No entanto, temos de aprender a lidar com estes ‘desentendimentos’ também! Afinal de contas, embora não possamos ‘determinar’ as atitudes de nossos colegas, podemos lhes dizer que nós não teríamos respondido a carta dele da maneira como ele respondeu a sua! Pois respeitamos a vida e os valores dele, tal como ele É!*

*Se possível gostaria que você escrevesse uma resposta à carta do D., dizendo como se sentiu com a atitude dele E o porquê. Ok?! Acho importante que o D. entenda que deva se responsabilizar pelas conseqüências de seu ato! Obrigada! Mariana Miceli.*

Na segunda carta, de J., também fiz uma observação sobre o fato de o aluno R. não ter compreendido o objetivo da dinâmica e, na sequência, eu também respondi a carta.

Na terceira carta, do E., eu acabei por não fazer nenhuma observação porque consegui falar com R. e explicar que sua resposta não foi adequada à dinâmica, de modo que ele mesmo se ofereceu para reescrevê-la. Assim, enviei-lhe, por meio do Prof. Mauro, a carta para que fosse novamente respondida.

Sobre a carta que não foi respondida pelo aluno A. (turma 32),

---

<sup>101</sup> Os dois alunos “R. P. L.” da turma 32 são irmãos gêmeos.



coloquei-a novamente na caixa de cartas a serem respondidas e, além de eu já ter respondido uma carta equivalente à que eu havia escrito, respondi mais uma, em atenção a esta situação.

Merece destaque, neste dia, a participação do aluno L. C. (turma 33), que, em geral, não se envolvia muito com as atividades do Projeto. L. havia faltado na primeira aula desta dinâmica no dia 27.10. Então, eu sentei do lado dele para explicar a atividade e, à primeira vista, ele não se mostrou nem um pouco animado em fazer. Inclusive, perguntou se era “obrigado” a fazer, caso contrário, não teria interesse. Daí, eu expliquei que não importava o “ser obrigado a fazer”, mas o “poder participar da atividade” junto com os demais colegas. Disse que a participação sim era importantíssima, já que ele fazia parte da realidade de todos aqueles colegas que com ele conviviam. Depois, expliquei como fazer a atividade, passo a passo, e deixei-o em sua mesa com a folha em branco. Ao final da aula, L. não só me entregou a sua carta escrita, como também a resposta de outra carta que havia sorteado! Foi uma surpresa muito agradável saber que consegui fazê-lo entender a atividade e, mais do que isso, motivá-lo a participar... Gostaria de ter percebido antes que a sua necessidade, enquanto aluno, era que alguém pudesse lhe explicar melhor as atividades do Projeto, individualmente, dada a sua dificuldade em entendê-las, o que o fazia se “dispersar” durante aula, fazendo parecer que estava desinteressado...

Enfim, com todos os exemplos referidos sob a forma de “resultados” desta dinâmica, sublinho que o comportamento dos alunos foi excepcional para o bom andamento da atividade. E era exatamente isto que pretendia mostrar! Um melhor entendimento da vida em grupo, alicerçada no recurso à educação para se lidar com valores de respeito mútuo, reciprocidade e valorização da autonomia, prescinde, como visto, da imposição de “disciplina” em sala de aula pela coação própria ao estabelecimento de sanções. Algumas cartas e as respectivas respostas encontram-se no ANEXO 17.

Aliás, ficou claro com a proposta que quem não tem um entendimento de si mesmo enfrenta dificuldades para se relacionar com os outros, pois se reconhecemos que cada ser humano é único, com suas próprias crenças e valores, a questão é o que podemos fazer com essa conclusão: podemos

discriminar quem é diferente ou tentar compreendê-los e com eles cooperar.

Sobre a atividade seguinte, a dinâmica do “jogo da vida”, apenas consegui realizá-la com as turmas 32 e 33 como referido antes. Na turma 31, embora não tenhamos jogado, os alunos ajudaram a montar o baralho e já ficaram com seus respectivos jogos.

Neste jogo, especialmente confeccionado para os alunos do Projeto, o vencedor da brincadeira seria aquele aluno que precisasse de menos dicas para adivinhar os personagens das cartas do baralho, isto é, ganharia quem melhor conhecesse os colegas. Assim, trabalhamos tanto a cooperação da dupla na hora do “jogo da vida”, quanto o respeito nas relações entre os próprios alunos da turma. Muitas foram as surpresas ao se saberem de determinadas informações transcritas sob a forma de “dicas” nas cartas do baralho, por eles desconhecidas anteriormente sobre os colegas. E só o fato de terem que refletir sobre quem seria o personagem da carta os fez prestar um pouco mais de atenção na presença de todos ao seu redor, inclusive daqueles alunos que tinham faltado no dia. No final das contas, pelo fato de todos poderem se conhecer melhor durante o jogo, todos saíram “vencedores”, pois valorizar os nossos colegas era a maior meta desta atividade.

FOTOS A12:

Atividade “cartas da cooperação”, na turma 33



Atividade “jogo da vida”, na turma 33



**m) AULA N. 13 – 17.11.2009 (45') – Encerramento**

PLANO A13:

I. Exibição da versão completa, com 22 minutos, do DVD do Projeto Crescer Direito, na sala de vídeo.

- II. Exibição do Programa Justiça Legal (TV Justiça), em que foi veiculada a matéria sobre o Projeto.
- IV. Música “É preciso saber viver” (Titãs) e leitura da “minha mensagem final”, conforme ANEXO 14.
- V. Entrega de certificados aos alunos, conforme ANEXO 14.

#### RELATÓRIO A13:

No último encontro do Projeto Crescer Direito<sup>102</sup>, os alunos assistiram o DVD inscrito para o “5º Concurso de Causos do ECA”, na versão completa de 22 minutos. Após, assistiram o Programa “Justiça Legal”, exibido em 01 de novembro de 2009, na BAND, para Santa Catarina, e em 07 de novembro, em rede nacional, no TV Justiça.

Percebi o interesse de todos nos vídeos e, mais que isso, percebi o quanto foi importante para eles se “enxergarem” nas diversas atividades do Projeto e a repercussão que alcançaram na comunidade.

Na sequência, distribuí aos alunos as folhas que continham a letra da música “É preciso saber viver”, além da poesia “Ficaram três coisas...”, de Fernando Sabino, e um pequeno resumo da minha mensagem final, que fiz questão de ler por inteiro em todas as turmas.

Os alunos colaboraram com este momento e foram extremamente atenciosos enquanto eu lia a minha mensagem. Muitos deles chegaram a se emocionar com as palavras e até choraram! Na mensagem, falei o seguinte:

Depois de cerca de 2 anos de convivência e, em especial, depois de realizada a dinâmica das “cartas da cooperação”, quero fazer alguns comentários que, inclusive, trouxe anotados para não esquecer...

Ao contrário do que a mídia comumente divulga e que muitas pessoas acreditam sem questionar o que há por trás disso tudo, prestem atenção: vocês, por serem adolescentes, não são individualistas, violentos, rebeldes, “sem valores” e ameaçadores.

Pelo contrário, têm um senso incrível de coletividade, são tranquilos e pacíficos, participam politicamente da vida em sociedade a todo o momento e têm valores centrados essencialmente no respeito. Prezam muito a família, os amigos e todos aqueles que confiam em vocês. São muito (muito mesmo!) batalhadores e esforçados.

---

<sup>102</sup> Em todas as turmas, com exceção da turma 31, distribuí “cartas da cooperação” para serem respondidas por aqueles alunos que não tinham participado ainda. A entrega das cartas da cooperação ficou marcada para o último dia de aula da disciplina de Sociologia, quando seria feita a prova final, com o Prof. Mauro.

E a mensagem que eu deixo para vocês é a seguinte... Sempre busquem se conhecer mais e mais! Assim vocês conseguirão se relacionar melhor e conviver bem em grupo...

Não deixem que os outros os rotulem, nem façam isso com ninguém (Só pra reforçar... Isto é *bullying!*)

Vocês não são melhores nem piores que ninguém. O que precisam entender é que a vida é repleta de escolhas e que toda ação tem seu preço e seu prazer. Reconhecer estes dois lados os tornará realistas e responsáveis. Portanto, estejam conscientes de suas escolhas e sejam responsáveis por seus atos.

Lutem para que ouçam suas vozes e nunca aceitem passar por “seres invisíveis”. Sejam indignados com a indiferença e com a insensibilidade... mas comecem por vocês mesmos, ou seja, tolerem o diferente e sejam sensíveis e atentos às outras pessoas.

Vocês também já sabem que todas as experiências que têm vivenciado ao longo dos anos sempre oportunizam que possam melhorar como “seres humanos”! Tudo é uma questão de escolha! É possível aprender sempre, com os acertos e também com os erros...

Nestes dois anos de convivência, vocês aprenderam que o direito mais importante que têm é o DIREITO DE SER AQUILO QUE VOCÊS JÁ SÃO: “ADOLESCENTES” – direito este que vem atrelado a uma série de deveres...

Tenham um ótimo final de ano e que vocês possam realizar seus sonhos e sempre acreditar em si mesmos! Não se esqueçam de que a realização de um sonho começa, em primeiro lugar, quando se sonha...

Que vocês possam levar muitos dos momentos deste Projeto como uma boa lembrança e saibam que já fazem parte da minha história.

Que vocês continuem a “crescer direito” por toda a vida!

Obrigada a cada um de vocês!!!

Prossigui com a entrega de certificados, com a música “É preciso saber viver” ao fundo, e entreguei um chocolate a cada um dos alunos. Espontaneamente, muitos deles cantaram e bateram palmas durante a execução da música.

Neste momento, senti não só o quanto de gratidão eu tinha por eles, pelos momentos que me proporcionaram, como eles tinham por mim, pelo comprometimento. Recebi, felizmente, muitos agradecimentos e fiz questão de dizer que nos dois anos de convivência por causa do Projeto, eles foram fundamentais para que pudéssemos construir relações baseadas essencialmente no respeito e na cooperação!

Vou sentir muita falta... mas vou levá-los sempre comigo, na minha história!!!

FOTOS A13:

Exibição do DVD do Projeto, na turma 31



Leitura da "mensagem final", na turma 30



Leitura da “mensagem final”, na turma 32<sup>103</sup>



Entrega de certificados, na turma 33



---

<sup>103</sup> Neste dia, a turma 32, na hora do intervalo, preparou uma “festa surpresa” para o encerramento do Projeto, oportunidade em que aproveitaram para agradecer a iniciativa.

## **IX. DIVULGAÇÃO DO PROJETO**

Durante os dois anos em que se desenvolveu o Projeto, também houve, em paralelo, a divulgação de suas ideias, seja por iniciativa própria, com a participação em eventos científicos, seja por iniciativa dos meios de comunicação que, ao saber de nossas atividades, entravam em contato no intuito de obter informações para a posterior produção de matérias jornalísticas.

Esta divulgação, com certeza, influenciou positivamente o desenvolvimento de nossas atividades na escola, pois, em especial, nossos alunos sentiram-se valorizados pela própria comunidade por participarem das aulas e, também, por poderem mostrar um pouco do seu jeito “adolescente” de ser. Ainda, o Projeto ganhou maior visibilidade na escola, bem como junto à Universidade Federal. Com a projeção nacional de nossas atividades, no canal TV Justiça e no “5º Concurso Nacional de Causos do ECA”, da Fundação Telefônica, tais efeitos foram ainda mais consideráveis.

Por ordem cronológica, as primeiras apresentações do Projeto e de suas atividades foram realizadas nos seguintes eventos científicos:

(a) Fórum Mundial de Educação – Educação: economia solidária e ética planetária; promovido pelo Fórum Social Mundial (Conselho Internacional FME – Comitê Organizador Santa Maria), em Santa Maria/RS, em 2008, na modalidade de oficina (“atividade autogestionada”);

(b) II Projetos em Foco, promovido pelo Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC, em Florianópolis/SC, em 2008, na modalidade exposição oral;

(c) Congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico, promovido pelo Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC, em Florianópolis/SC, em 2008, na modalidade de oficina;

(d) I Jornada Sul Brasileira de Direito e Fraternidade, promovido pelo Curso de Ciências Jurídicas e pelo Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC, em Florianópolis/SC, em 2008, na modalidade de palestra, com a participação de alunos do Projeto;

(e) 7ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX), promovido



pela UFSC, em Florianópolis/SC, em 2008, com a apresentação de banner do Projeto;

(f) II Seminário Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Educação – Educação de qualidade: conceitos, práticas e vivências em tempos de inclusão, promovido pela Prefeitura Municipal de Chuvisca/RS e por outros Municípios da Grande Porto Alegre/RS, em Chuvisca/RS, em 2008, na modalidade de palestra;

(g) Curso de Formação para Diretores da Rede Municipal de Ensino, promovido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis e pela Secretaria Municipal de Educação, em Florianópolis/SC, em 2008, na modalidade de palestra;

(h) II Colóquio de Direito e Fraternidade, promovido pelo Curso de Ciências Jurídicas e pelo Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC, em Florianópolis/SC, em 2009, na modalidade de palestra, com a participação de alunos do Projeto;

(i) II Curso para Profissionais da Educação “Escola que protege!”, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria/RS, em 2009, na modalidade de palestra;

(j) II Seminário Internacional sobre Cultura, Imaginário e Memória da América Latina – Imaginários juvenis latinoamericanos: participação, cultura e sociabilidade, promovido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e UNESCO, em Curitiba/PR, em 2009, na modalidade de oficina.

Além da participação nos eventos acima discriminados, o Projeto obteve, em 2009, a certificação conhecida como “Selo Escola Solidária”, promovido por: Instituto Faça Parte, MEC, CONSED, UNDIME e UNESCO. Por meio desta iniciativa, são reconhecidas e fortalecidas as escolas brasileiras na qualidade de núcleos de cidadania em suas próprias comunidades. A concessão do Selo visa valorizar as escolas de educação básica, públicas e particulares, que se preocupam com a construção de uma estreita relação entre os saberes curriculares e a prática social transformadora. O Selo foi idealizado em 2003, acontece a cada dois anos e, até hoje, foram realizadas quatro edições. Em 2009, portanto, a Escola Wanderley Junior, por conta da realização do Projeto Crescer Direito, foi certificada junto de outras 3.863 instituições escolares no Brasil. Recebemos, na escola, o certificado e

outros materiais didáticos da Comissão Organizadora.

Ainda, participamos do “5º Concurso Nacional de Causos do ECA”, promovido por: Fundação Telefônica, ANDI e CEATS/FIA, na categoria “ECA na escola”, na modalidade vídeo, em que obtivemos o primeiro lugar e fomos premiados com R\$ 10.000,00 (dez mil reais). Para comemorar o esforço conjunto, o prêmio foi utilizado para custear o “passeio de formatura” dos alunos. Depois de realizar uma reunião na escola, com os alunos, organizei um passeio de scuna pelo roteiro das fortalezas históricas no entorno da ilha de Florianópolis no dia 13.12.2009, com almoço na praia de Governador Celso Ramos/SC e traslado de ida e volta de todos os alunos da escola até o píer da scuna. Ainda, o saldo que sobrou do passeio foi utilizado para premiar o cinegrafista Daves Brossi, que havia feito toda a produção do DVD por um valor simbólico inicial e, ainda, para custear parte do valor cobrado dos alunos para a realização da cerimônia de formatura.

Ao longo de 2008 e 2009, o Projeto ganhou maior destaque nos meios de comunicação. As notícias acerca de nossas atividades foram veiculadas nos seguintes órgãos de imprensa:

(a) Reportagem “Escola Wanderley Jr. resgata história e promove cidadania”, no Jornal “São José em foco” (impresso), em 19.05.2008.

(b) Reportagem “UFSC é pioneira nos direitos da criança e do adolescente”, no Jornal da UFSC/AGECOM (online), em 05.08.2009.

(c) Reportagem “Projeto desenvolvido pela Pós-Graduação em Direito da UFSC recebe Selo Escola Solidária 2009”, no Jornal da UFSC/AGECOM (online), em 16.09.2009.

(d) Nota “Escola recebe selo de qualidade do MEC”, no Jornal “Diário Catarinense” (impresso), em 17.09.2009.

(e) Reportagem “Projeto Crescer Direito vira caso e é finalista em concurso nacional: Pesquisa, que promove a integração entre a instituição pública e a comunidade, discute temas como paz, disciplina e *bullying*, a fim de tornar crianças e adolescentes mais conscientes”, no Jornal da UFSC/AGECOM (impresso), em setembro de 2009.

(f) Reportagem “Projeto de escola estadual da grande Florianópolis é destaque nacional”, no site da Secretaria Estadual de Educação, em 30.09.2009.

(g) Reportagem “Brincadeira que dá pé: alunos participam do projeto Crescer Direito, que exercita a cidadania e renderá o Selo Escola Solidária 2009” e “Participação é livre e diminui os conflitos”, no Jornal “Diário Catarinense” (impresso), em 09.10.2009.

(h) Reportagem “Exemplo de cidadania: O Colégio Estadual Wanderley Junior, de São José, conquistou o Selo Escola Solidária com aulas sobre respeito e harmonia”, no Jornal “A Hora” (impresso), em outubro de 2009.

(i) Reportagem “Conheça o Projeto Crescer Direito, que leva aos alunos do Colégio Wanderley Junior, de São José, noções do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”, no quadro “Isto é Legal!”, do Programa “Justiça Legal”, da TV do Poder Judiciário de Santa Catarina, veiculada no dia 01.11.2009, na BAND, para todo o estado, e no TV Justiça, para todo o Brasil (e ainda, na TV Câmara Florianópolis – TVAL e na TV Câmara São José).

(j) Reportagem “Conheça os vencedores do 5º Concurso de Causos do ECA”, no site Promenino, da Fundação Telefônica, em 25.11.2009.

(k) Reportagem “Projeto Crescer Direito é referência para crianças e adolescentes”, no Jornal da UFSC/AGECOM (online), em 08.12.2009.

(l) Reportagem “Nesse ‘Social Clube’ conheça o Parque dos Sonhos. Entre no mundo dos ‘zezinhas’. Os vencedores do Prêmio Causos do ECA e os Núcleos Jovem do IEE”, no Programa “Social Clube”, da ESPN/Brasil, veiculada no dia 03.03.2010, na ESPN.

No ANEXO 20, encontram-se as fotos e demais materiais ilustrativos de toda esta divulgação do Projeto em seus dois anos de execução.

#### **4.4 Algumas considerações – Pedagogia do (RE)conhecimento: educar para “crescer direito”**

“Já que a ciência não pode encontrar a sua legitimação ao lado do conhecimento, talvez ela pudesse fazer a experiência de tentar encontrar o seu sentido ao lado da bondade. Ela poderia, por um pouco, abandonar a obsessão com a verdade, e se perguntar sobre o seu impacto sobre a vida das pessoas [...]. *A bondade não necessita de legitimações epistemológicas*”  
(Rubem Alves)

No Projeto, quando iniciadas as falas sobre Doutrina da Proteção Integral, sistema de garantia de direitos e Estatuto da Criança e do Adolescente, era possível notar que muitos alunos, neste primeiro momento, em vez de questionarem o estatuto imposto, reforçavam seu discurso. A estrutura de seu pensar encontrava-se tão condicionada pela ideologia dominante que eles mesmos colocavam-se como opressores de si mesmos – e isto não foi nenhuma surpresa pois, na contradição em que sempre estiveram, de “protegidos” apenas para efeitos de lei, a necessidade da superação da condição de oprimidos não lhes era clara. Esta situação exemplifica o que Paulo Freire definiu como a “aderência ao opressor”, momento em que a experiência existencial dos oprimidos confunde-se com a dos opressores, já que são eles que lhes ditam seu modo de vida. Assim, não é que os alunos não se soubessem oprimidos, enquanto adolescentes, mas o conhecimento de si mesmo se encontrava prejudicado em virtude de estarem imersos na realidade opressora dos adultos.

É de se anotar que a autodesvalia era típica nos educandos e justamente resultava desta introjeção que faziam da visão que deles tinham os adultos. Assim, de tanto escutarem que não sabiam nada, que nada mesmo poderiam saber, que eram inconsequentes e irresponsáveis, acabavam por se convencer de sua incapacidade, por descrer de si mesmos e por se assumir como dependentes emocionais. Dessa forma, foi preciso minar a invulnerabilidade adulta para que, de posse de suas histórias de vida, entendessem que são eles próprios os melhores interlocutores de seus interesses e necessidades.

Em essência, no Projeto, buscou-se questionar a relação entre oprimidos (crianças e adolescentes) e opressores (adultos), em que a mediação feita pela lei, na qualidade de prescrição, revelava “[...] a imposição de uma consciência a outra” (FREIRE, 2006, p. 36/37). Pontuou-se que as prescrições concernentes ao estatuto infantojuvenil eram alienantes na medida em que referiam o discurso adulto como a diretriz dos comportamentos dos mais jovens, que, então, assimilavam à força o ideário “universalizado” concebido para eles, e não com eles. Ante o sufocamento feito pelas prescrições, retiram-se a autonomia e a liberdade destes

jovens. Daí porque se trabalhar a ideia de que a situação opressora precisava ser superada – e isto partiu da reflexão crítica desta situação de subalternidade para se atingir a conscientização de que precisavam se tornar detentores de sua liberdade e não se deixarem aprisionar pelo imaginário que os adultos construíram a seu respeito.

É fato que,

*Apesar de tais premissas [de se respeitar os sentimento da criança e do adolescente, seus sonhos, pensamentos e reações, sem violentar sua sensibilidade e sua autenticidade] serem pela maioria reconhecidas, muitos adultos interpretam os comportamentos infanto-juvenis de acordo com suas experiências pessoais, desejos recalcados e aspirações projetadas (NOVAES in PEREIRA, 2000, p. 527).*

Assim é que os adolescentes se deram conta de que deviam ser eles mesmos, e não os adultos introjetados neles. Esta é a diferença entre seguir prescrições e ter opções; entre ser espectador ou ator; entre dizer sua própria palavra ou repetir a palavra do opressor<sup>104</sup>: trata-se, sobretudo, de enfrentar a cultura da dominação. Neste âmbito, é indispensável que “[...] ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 2006, p. 39).

Em outros termos, quanto mais desvelavam a realidade sobre que deviam projetar sua postura transformadora, tanto mais assumiam nela sua inserção crítica.

Neste trabalho com a adolescência, a medida essencial foi cuidar para que não se procedesse a uma verdadeira invasão cultural, que, segundo Paulo Freire, sintetiza num só tempo a dominação e a tática de dominação:

*Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto que lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 2006, p. 173).*

Neste sentido, como a proposta de trabalho concentrou-se na dialogicidade, partiu-se da desconfiguração, junto dos alunos, do mito de inferioridade, em razão do qual é propagado o discurso da incapacidade da juventude, seja para a ação, seja para a reflexão, o que tendia a situá-la num campo

---

<sup>104</sup> E aqui, embora tenham voz, veja-se que repetir o discurso de outrem é restar sem voz e sem o poder de criar a si mesmo.

de dominação e subalternidade em relação aos adultos.

Questionou-se se instituições sociais, como a escola, não seriam veículos de mitos análogos a este. Assim, os alunos puderam visualizar que estas instituições não se esquivavam das determinações lançadas pelas condições objetivas estruturais da sociedade. Diversas vezes, inclusive, são agências formadoras de novos dominadores e perpetuadoras das situações de opressão.

Por isso, seria fundamental que fizessem uma análise crítica dos padrões sociais que lhes são impostos – inclusive as regras jurídicas –, pois, assim como as condições estruturais sociais condicionam-nos, também devem reconhecer, em si mesmos a capacidade que têm para nelas interferir. Esse é o caminho a ser percorrido pelos jovens: o exercício de sua autonomia, de modo responsável.

Esta análise de inspiração etnográfica oportunizou o estudo da experiência de adolescentes em seus próprios termos a partir de cenas de campo que propuseram reflexões sobre a “nossa” a as “outras” culturas. Quando da observação da forma de os adolescentes participarem na vida social, duas perspectivas de conhecimento apareceram: (re)conhecer adolescentes em outra(s) cultura(s); e, conhecer a(s) cultura(s) do ponto de vista dos adolescentes. Assim, através da pesquisa de campo, intentou-se um exercício para a compreensão do outro, adolescente, o que demandou questionar a forma muito naturalizada como vemos os adolescentes, sem situá-los devidamente em seu mundo de cultura. Ao mesmo tempo, pretendeu-se relacionar o que a compreensão sobre o mundo dos adolescentes revelava sobre o específico do humano e, por assim ser, sobre o mundo dos adultos. Neste exercício de reconhecimento, também foram analisados as diferentes formas possíveis de pensar a educação em direitos.

Este trabalho, como já mencionado, norteou-se, a partir da orientação da obra de Paulo Freire, por dois marcos elementares: a Pedagogia do (RE)conhecimento (teoria) – cunhada neste trabalho –, aliada à pesquisa de campo, que, na qualidade de projeto de extensão universitária, denominou-se Projeto Crescer Direito (práxis).

A Pedagogia do (RE)conhecimento idealizada neste estudo indica que só é possível conhecer a si mesmo a partir do instante em que se reconhece o outro no mundo. Assim, o reconhecimento de si no outro garante o diálogo autêntico,

por meio do qual o ser humano pode se desenvolver.

Ao se contextualizar historicamente a intersubjetividade dos indivíduos desde suas mais tenras idades, a conscientização de si mesmo no mundo, juntamente com seus semelhantes, constrói a autonomia de seu ser, ou seja, “a visão de integridade, que reconhece o homem na sua multidimensionalidade” (FAGÚNDEZ, 2003, p. 101/102).

A reflexão acerca das atividades ilustrou que os adolescentes podem (e devem) falar por si! Não é preciso ter um estatuto de direitos para que sejam ouvidos em suas necessidades e anseios.

Não precisam de um “porta voz” para que tenham respeito, dignidade e liberdade em suas vidas. O seu “direito de ser” passa pelo direito de dizer a sua própria “palavra”. Mas o dizer a sua palavra é ter a teoria (“discurso” – em todas as suas acepções) e a prática (“percurso”) em consonância. Isso suscita a necessidade de ler corpo e mente em conjunto, isto é, deve-se considerar a interação das porções humanas porque os seres humanos uma unidade complexa e que, enquanto tais, relacionam-se com outras unidades complexas para formar um corpo coletivo.

A Pedagogia do (RE)conhecimento tem esta mesma sustentação: a dimensão teórica (“ser o discurso do outro e também o meu”) e a dimensão prática (“estar no percurso do outro ao mesmo tempo que estou no meu próprio”). Na Pedagogia do (RE)conhecimento: (a) “sou eu mesmo” (ter identidade) e “sou o outro” (reconhecer a diversidade de ser); e (b) “estou no ‘meu’ percurso” (ser sujeito da própria trajetória) e “estou no percurso do outro” (interagir para o consenso da vida, que não é solitária, mas agregadora), para estar no mundo (em lugar e espaço determinados).

Em síntese, a Pedagogia do (RE)conhecimento compromete-se com (a) a valorização dos indivíduos enquanto sujeitos de sua história; (b) a formação em valores; e (c) o senso de responsabilidade pela sua vida como condição ética de existir.

Este comprometimento pedagógico define-se como educação ética, uma nova visão de mundo que incita os homens ao comprometimento com a vida:

O resgate da subjetividade é, sem dúvida, o resgate da humanidade que

habita cada ser humano e que foi sufocada pelo projeto moderno da tecnologia [...]. As verdades são relativas [...]. A verdade consiste numa busca permanente do ser humano [...]. A ética holística quer um ser comprometido com a vida (FAGÚNDEZ, 2003, p. 34).

A educação ética propicia que o respeito pelos outros e pelo mundo desperte no interior de cada homem. Por isso, a educação expressiva da ética autêntica só será viabilizada se reconhecido que os valores de justiça e igualdade se firmam nos próprios indivíduos quando inseridos num processo incessante de conscientização pelo respeito ao semelhante, gerido pelo diálogo.

O exercício da autonomia é um dos pressupostos para a presença ética no mundo, pois, a partir do instante em que o ser humano assume-se como individualidade em permanente construção no meio social, é essa consciência do seu inacabamento e, ao mesmo tempo, da sua necessidade do outro, que o insere eticamente na realidade.

Nesta esteira,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2008c, p. 107).

Dessa forma, as decisões e atitudes dos sujeitos serão éticas na medida em que assumidas responsabilmente, no exercício de sua autonomia. Assumir as consequências do ato de decidir integra o aprendizado de tomar decisões. E é preciso que se diga que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2008c, p. 107), na presença de outros seres humanos.

A compreensão do outro é o próprio diálogo autêntico e é, a um só tempo, meio e fim da comunicação humana e da existência humana mesmo. Educação importa compreensão mútua, em todas as idades, no intuito de oportunizar a transformação incessante dos homens por meio do aprendizado de sua própria palavra.

Para se falar numa educação comprometida com o desenvolvimento infantojuvenil equilibrado, é fundamental que o educando, criança ou adolescente, consiga conscientizar-se de que o ponto de decisão da ação está nele mesmo; e



não, fora dele (isto é, nos adultos), já que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2008c, p. 107). Enquanto a decisão não pertencer a quem deve decidir de fato, mas estiver fora de seu alcance, apenas se tem a ilusão de que se decide alguma coisa e de que se é sujeito de algum estatuto social.

Esse desenvolvimento de se que fala pressupõe (1) que a criatividade de cada indivíduo seja compatível com o exercício de suas decisões por si mesmo, ciente das conseqüências correlatas; e, (2) que esse movimento respeite o espaço e o tempo próprios do ser, que também deve estar consciente disso.

Por isso, ao passo que todo desenvolvimento é transformação, nem toda transformação implica desenvolvimento. Daí que podemos ter crianças e adolescentes que atingem a fase adulta sem terem experimentado um desenvolvimento sadio. Deste modo, toda vez que, submetidos à opressão, alienados de si mesmos – já que “são” para os adultos e não para si mesmos – e situados apenas como dependentes, crianças e adolescentes não se desenvolvem autenticamente, pois são preteridos em seu direito de ser e em suas decisões, em benefício das prescrições adultas. Por isso o entendimento de que crianças e adolescentes só vão “[...] desenvolver-se quando, superada a contradição em se acham, se fazem ‘seres para si’” (FREIRE, 2006, p. 184).

Em atenção a isso, afirma-se o caráter problematizador e conscientizador da Pedagogia do (RE)conhecimento, em que o diálogo é a garantia deste ato de conhecer. Esta Pedagogia conjectura o diálogo e o embate ideológico a partir dos indivíduos na construção coletiva dos espaços de convivência. Ou seja, mais do que reconhecer a fundamental importância da participação dos demais semelhantes em sua vida (visto que o diálogo indica que só se existe para si quando se é no outro e no mundo), o embate ideológico é a simbologia das diferenças que humanizam e revelam a necessidade de respeito à diversidade da condição humana. Apenas assim, convivendo com as diferenças dos demais cotidianamente, a partir da interação mútua, o ser humano poderá se reconstruir para si, após a desconstrução incessante que a ingerência dos outros lhe causa quando se é neles, mediado pelo mundo.

A reconstrução descontínua operada significa a transformação humana. Este processo, se educação como prática de liberdade, precisa, desde

sempre, fazer parte da vida da criança e do adolescente para que, naturalmente, sejam sensíveis ao diálogo com os demais e, junto deles, exercitem a harmonização com as diferenças e forjem um espaço de convivência pacífica.

No ambiente escolar, as diretrizes que devem guiar o educador pressupõem, em essência: (a) o respeito pela individualidade de todos os envolvidos no processo, bem como a consideração pela convivência comum; (b) o diálogo contínuo, que demanda compreensão com as diferenças e com as contradições próprias do ser humano; (c) a reflexão crítica de seu fazer e o refinamento da coerência de seu pensar, para que o docente seja um exemplo real daquilo em que acredita; (d) a sensibilização constante, seja em relação a si mesmo, seja em relação aos outros, acerca da simetria ética que deve nortear os relacionamentos humanos, marcados que são por desigualdades de todos os tipos e em todos os graus.

Aliás, sobre a figura do educador especificamente, é regra não se conseguir imaginar o que um simples gesto seu pode representar na vida de um aluno. Um gesto aparentemente desimportante aos olhos alheios representa uma contribuição significativa à formação do educando.

Paulo Freire entende que

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 2008c, p. 43/44).

Essa natureza testemunhal dos gestos, sejam do educador, sejam do educando, não pode passar despercebida no contexto escolar, pois tem um peso significativo na relação de ensino-aprendizagem, com a compreensão dos

sentimentos e das emoções que carrega e que conferem humanidade aos seres que se relacionam e se reconhecem na escola.

O educador, em sua prática docente, deve ser um referencial ao aluno, visto que

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior é o que considera o professor uma *ausência* na sala (FREIRE, 2008c, p. 65).

Como o reconhecimento mútuo entre educadores e educandos demanda necessariamente o estabelecimento de relações cotidianas concretas, o fator presencial é inafastável, ou seja, para a construção de relações respeitadas, educadores e educandos precisam estar “presentes”, de fato, na presença uns dos outros, com todas as experiências de vida que trazem consigo.

Assim, a Pedagogia do (RE)conhecimento, quando aplicada à escola, pode contribuir para a construção permanente da autonomia dos sujeitos por eles mesmos, com os outros, no mundo. Neste sentido, é possível entender a escola como ator político da realidade, pois, dentro da lógica pedagógica, ela deve propiciar a organização do espaço público pela própria sociedade, que é autônoma para administrar seus conflitos de interesses, segundo as necessidades e possibilidades específicas dos agrupamentos humanos – embora se lhes diga o contrário, para fins de mantê-la dócil e dominada.

No caso desta pesquisa, em que se fez a opção por um estudo empírico com adolescentes, no espaço escolar, houve também uma nítida preocupação social e política, pois se acreditou na convivência como uma forma de aprendizado mútua, independentemente de se tratar de um grupo proveniente das camadas populares e de uma categoria social de “menor poder” na sociedade (adolescência). Assim, direitos de cidadania foram vivenciados, pois, em diversos momentos, foi possível exercer o direito de participação na vida coletiva. Isso se reconhece na autonomia desempenhada por todos na condição de co-pesquisadores; na valorização de suas habilidades adolescentes; e, na legítima participação dos jovens para a tomada de decisões situadas em seus mundos de

vida.

Deste modo, este estudo pode contribuir para a reflexão sobre práticas e políticas sociais que digam respeito a crianças e adolescentes, em especial, as que se desenvolvem em contextos como o escolar, que estruturam fundamentalmente suas vidas. A intenção era mostrar que existem sim alternativas para o modelo bancário de educação atualmente predominante e, mais que isso, que a educação em direitos, caso queira servir à emancipação dos sujeitos históricos, deve já partir da metodologia da dialogicidade.

Como diria Paulo Freire,

Mesmo quando elas parecem numericamente insignificantes, mesmo quando seu crescimento é entravado por obstáculos e dificuldades de todo o tipo, mesmo se seu impacto sobre o conjunto do sistema educativo é reduzido, as experiências alternativas têm um efeito exemplar.

Elas estimulam a imaginação e servem como inspiração e ponto de referência para todos aqueles que gostariam de viver uma educação que não seja simplesmente um aprendizado da desigualdade e uma experiência de dependência (FREIRE *et alli*, 2006, p. 116/117) [*grifou-se*].

De toda forma, qualquer interpretação de cultura, tal como o presente estudo, é sempre provisória e inacabada, além do fato de os significados particulares deverem ser sempre relacionados a estruturas sociais mais amplas. No entanto, as ações sociais particulares têm um significado relevantíssimo para a vida dos atores em questão, assim como demonstram a sociedade em que se inserem. Por isso, buscou-se observar; escutar com atenção; respeitar as atitudes e os pensamentos dos adolescentes, valorizando-os em seu jeito de ser; e, participar de suas atividades de modo responsável, na medida das possibilidades (adultas) e, em especial, na medida em que os adolescentes autorizavam a fazê-lo.

Neste sentido, a Pedagogia do (RE)conhecimento e o Projeto Crescer Direito foram idealizados e transpostos para a prática, para a vida de tantas pessoas que, juntas, tentaram fazer de sua presença no mundo uma experiência ética.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Paulo Freire)

Desde o início, a proposta de trabalho partiu do entendimento da infância como presença e afirmação, ou seja, a partir do que ela é e do que ela tem, ao contrário de retratá-la com base na ausência, na negação e na incapacidade. Esta percepção positiva, de compreender as crianças como atores sociais que produzem a sua própria cultura, filia-se a uma linha de pesquisa bastante recente que vem sendo desenvolvida nas ciências humanas, especialmente a partir do século XX.

Sob este viés, a infância, enquanto categoria social do tipo geracional, é retratada como uma construção histórica, que assumiu inúmeros significados diferentes ao longo dos tempos, de acordo com o imaginário social de uma certa época, num determinado espaço.

A pesquisa principiou, então, pela análise da infância a partir do ideário iluminista moderno, que influenciou sobremaneira a atual visão consolidada a respeito das crianças no Ocidente mundial.

Na idade moderna, a família assumiu uma nova configuração ao desenvolver um sentimento de “afeição necessária” entre seus membros, sobretudo caracterizada pela importância que se passou a dar à educação dos filhos. Também, iniciou-se um processo de separação entre adultos e crianças, as quais começaram a passar por um processo de verdadeiro enclausuramento e disciplinamento, a que se denominou de escolarização. Assim, emergiram os sentimentos modernos de infância, de família e de escolaridade, todos influenciados, ainda, pela pertinência de classe.

Este panorama serviu a ilustrar a produção histórica da criança “civilizada”, que passou a ser geograficamente situada na escola, com vistas à sua formação moral e técnica para atingir o estatuto de cidadão no futuro, na condição adulta.

No Brasil, país em que o sistema colonial deixou profundas marcas de desigualdade social e de segregação racial, a industrialização na modernidade se deu de forma tardia, o que dificultou a afirmação da noção de intimidade na vida privada e a necessidade do processo de escolarização para a infância. De qualquer forma, também no Brasil puderam se sentir os efeitos do fenômeno da “pedagogização da infância”, em razão do qual as crianças passaram a ser confiadas a instituições e profissionais especializados em sua educação.

Desta maneira, a partir de abordagens fundadas na História, na Psicologia, na Sociologia, na Pedagogia e no Direito – sem desconsiderar a contribuição de outros saberes –, delinear-se os contornos da infância moderna e da educação que lhe passou a ser conferida.

No que tange ao Direito, em específico, é possível claramente vislumbrar como o estatuto social das crianças foi pensado e regulado com base num conjunto de interdições e prescrições que lhes nega poderes e capacidades e as considera incompetentes. Nem mesmo poderia ser diferente, já que a lei retrata a infância com base em ideais, e não a partir de crianças reais, como sujeitos de suas histórias. Daí porque também prever regras homogêneas para a infância. A lei abstrata desconsidera a realidade do Brasil, país de dimensões continentais, considerado o segundo do mundo em desigualdade social e com a desigualdade educacional superior à de renda. Com base nestes e em outros dados fornecidos por indicadores sociais, é possível constatar que a imensa maioria das crianças é invisível em suas próprias realidades, sobretudo para o discurso jurídico, já que imersa nos efeitos marginalizantes do sistema capitalista de produção. Assim, essa invisibilidade também pode ser referida como visibilidade negativa, pois, apesar de a sociedade ter passado a enxergar as crianças, continua a não se comprometer verdadeiramente com as suas causas, visto que apenas a considera para fins de explicação de fenômenos adultocêntricos, baseados em interesses político-econômicos.

Daí a necessidade de se contrapor estas práticas e este ideário, no intuito de que a infância seja reconhecida como grupo social com direitos na prática e, mais que isso, capaz de se representar por si mesma e intervir nos processos que lhe dizem respeito, com fundamento no paradigma da competência infantil, segundo

o qual as crianças são competentes no que fazem, em vista de sua experiência e de suas oportunidades de vida. Em outros termos, as crianças são atores sociais competentes para protagonizar seu próprio processo de socialização, pois, se o ambiente – com seus valores, modos de vida, crenças, papéis sociais e modelos de comportamento – impõe-se a elas, elas também atuam nele e criam suas próprias representações. É prudente, neste particular, trabalhar com a noção de que as crianças requerem “cuidados” dos adultos, mas não “proteção”, que implica reconhecer que são incapazes de atuarem em suas próprias vidas, pelo que apenas os adultos poderiam conduzi-las neste processo. Assim, frente ao modelo da “criança-objeto”, em que a criança é vista como um ser passivo, vulnerável, que necessita de proteção, precisa ser contraposto o modelo da “criança-agente”, ativa, crítica, autora do seu processo de desenvolvimento e da construção de sua própria infância, em que ela tem o direito de ser o que já é, pois, definitivamente, é sujeito de conhecimento.

O discurso legal, portanto, precisa ser questionado e desmistificado na realidade a fim de que se possa localizar os sujeitos que estão abafados, homogeneizados e descaracterizados por tantas declarações de direitos e por tantas promessas irreais e irrealizáveis para todos na conjuntura social da atualidade. E esta é uma exigência radical: é preciso ter bom senso e sensibilidade para enxergar as formas reais de se viver a S infância S dos tempos atuais, que extrapolam qualquer circunscrição conceitual e a própria história da infância em si mesma.

Desta forma, a infância deve ser entendida como um elemento que oportuniza a compreensão da constituição das identidades sociais e, necessariamente, exige o diálogo entre os mais diversos campos de conhecimento. Neste passo, o entendimento é de que as crianças são membros ativos da sociedade, ao mesmo tempo em que são sujeitos das instituições modernas de que participam.

É fato que a defesa retórica do protagonismo infantojuvenil esbarra em recorrentes práticas sociais adultocêntricas e em barreiras político-econômicas, que acabam por deslocar a grande maioria dos jovens para a marginalidade dos processos sociais decisórios.

Com efeito, é essencial questionar os valores ínsitos nos

constrangimentos da institucionalização – como a da escola – que condicionam o cotidiano infantil e que, regra geral, homogeneízam as crianças numa categoria universal, violando seu estatuto, já que a desconsideração de sua heterogeneidade implica uma outra forma de exclusão social. Neste sentido, não se pode perder de vista que a condição social da infância é, ao mesmo tempo, homogênea, por ser uma categoria social do tipo geracional em relação com outras categorias geracionais, e heterogênea, haja vista as outras categorias sociais (classe social, gênero, etnia etc.) que a entrecruzam. Assim, sobre o primeiro aspecto, devem-se analisar as relações estruturais que compõem o sistema social e, sobre o segundo aspecto, devem ser investigadas as singularidades e as diferenças com que se constroem as formas sociais.

Neste panorama, a escola atua certamente a favor da disseminação dos valores dominantes para a manutenção das estruturas sociais vigentes. No entanto, apesar de disseminadora dos *habitus* de classe, a escola, enquanto instituição que atua fortemente nos processos de socialização das crianças, também é um espaço de criação, em que podem ser geridas iniciativas comprometidas com a emancipação nos processos simbólicos e políticos de dominação, pois, se a educação escolar, por um lado, enquadra o sujeito nos limites da sociedade preexistente, por outro lado, enseja o desenvolvimento de sua criatividade durante o processo de socialização.

Daí porque se incluir este assunto na pauta de formação de todos que trabalham direta ou indiretamente com as crianças e, em especial, com a educação escolar a elas destinada. A conscientização social para que as crianças se percebam como cidadãos ativos e participativos em sua própria realidade exige que os adultos se comprometam com a construção do espaço de cidadania infantojuvenil, a partir da compreensão da dinâmica infantil e de protagonismo social. A capacitação destes profissionais deve comportar, previamente, a sua formação como ser humano para a sensibilidade em relação aos semelhantes. Só assim poderão estar conscientes de que devem propiciar condições para o desenvolvimento do paradigma da competência infantil na escola. Deve-se educar a sensibilidade para escutar o outro e para reconhecê-lo, já que no ouvir e no enxergar, oportuniza-se que os alunos expressem o que pensam e o que sentem – e



assim tenham condições de desenvolver sua capacidade de assertividade.

Quando se fala, então, da introdução do Direito da Criança e do Adolescente no currículo escolar, não se pode olvidar que o sentido de suas regras devem ser, em primeiro plano, desmistificadas na presença dos jovens. Só após realizar a apropriação do sentido destas regras, por sujeitos concretos, em contextos localizados, é que se poderá quebrar a ilusória universalidade que a lei pretende forjar no imaginário social, a partir de referenciais portados pelo poder dominante.

É com esta inspiração que deve ser analisada a disposição legal que prescreveu a obrigatoriedade do ensino do Direito, notadamente do Estatuto da Criança e do Adolescente, no ensino fundamental da educação básica do Brasil.

A educação em direitos, diferentemente da introjeção de imposições legais, incita um amplo debate com a sociedade, em especial, na figura de educandos e docentes. Também, exige instrumentalização adequada para que surta efeitos na educação escolar, seja no tocante ao material didático a ser usado, seja na prática pedagógica a ser empregada e mesmo na formação do professor que deveria ministrar a disciplina. Ainda, deve se opor à estandardização da infância em uma fórmula universal e homogeneizante. Todos esses requisitos são essenciais para a compreensão de que o exercício dos direitos infantojuvenis não deve partir da assimilação do conteúdo de instrumentos legais, mas deve emergir a partir da vivência dos educandos, na construção de seu próprio estatuto de direitos. Por meio da educação em direitos, os sujeitos devem se tornar autores de suas próprias histórias para que tenham maiores e melhores condições de se autodeterminar – inclusive questionando os direitos que lhes foram formalmente atribuídos sem que participassem do processo de sua gestação.

Deste modo, não basta que crianças conheçam direitos (até porque os direitos declarados assim o foram pela classe dominante). É preciso que elas se dêem seus direitos e suas verdades, sabendo-se partícipes de um contexto de diversidade, em que experiências individuais igualmente importantes estarão lado a lado da sua própria.

Neste aspecto, a escola deve oportunizar a formação de pessoas capazes de resolver conflitos de modo coletivo, segundo os princípios eleitos para a vivência comum. Portanto, a formação em direitos deve, antes de tudo, acompanhar

o convívio diário – e não apenas ser instituída como conteúdo didático, ainda que de forma transversal. O caráter da formação ética em direitos é justamente o de propiciar a discussão de valores envolvidos em situações concretas ao invés de se embasar na introjeção de regras de controle (normatização), o que retiraria nitidamente a autonomia dos sujeitos, impossibilitando-os de assumir responsabilidades nas relações com outras pessoas. Para abordar temas como direitos, cidadania e ética a forma mais interessante parece ser a abordagem transversal dos conteúdos em detrimento de uma aula específica instituída para tal finalidade. A transversalidade pressupõe que certo tema social seja trabalhado por professores de várias disciplinas em conjunto e de modo coordenado, em que cada um contribuiria dentro de sua área de atuação. Entretanto, se a transversalidade for considerada um projeto inviável ante a realidade de determinada instituição escolar, o caminho seria propor aulas específicas sobre a temática. De fato, na realidade do sistema educacional do Brasil, esta última proposta tem se apresentado mais factível.

De uma forma ou de outra, o que realmente importa é que as discussões em relação aos direitos e à ética encontrem respaldo nas relações desenvolvidas na escola, caso contrário, o trabalho em sala de aula pode ser prejudicado. Assim, pouco adianta o discurso sobre respeito, liberdade e dignidade se o ambiente escolar é hostil e desrespeitoso. E mais, o foco do trabalho deve ser sempre a busca do consenso, que, em sua origem, depende do diálogo para se tornar uma realidade. O papel do professor, neste sentido, é confirmá-lo como autoridade e também como ponto de confiança.

E é preciso não esquecer de que ainda que não se ministre uma aula sobre direitos, todos, com suas atitudes e maneiras de agir, estão ensinando algo sobre direitos, mesmo que indiretamente. Assim, pode-se estar ajudando ou prejudicando crianças a construírem seus valores, seu posicionamento pessoal e seus sentimentos sobre direitos e a capacidade de administração de conflitos de interesse. Por isso, as atitudes adultas devem estar comprometidas com a educação dos jovens para serem sujeitos de si (para sua autonomia), e para se tornarem capazes de reconhecer a responsabilidade pela sua existência e pela dos demais, cujas vidas os atingirão pelo simples fato de se viver em comunidade. Mais do que

isso, deve-se educá-los para a responsabilidade da coexistência, porque só se é, no mundo, com os outros.

A educação em direitos/em valores deve partir do questionamento crítico da noção de Direito vigente. Isso porque não se trata de ensinar “direitos” para os jovens, mas de oportunizar-lhes condições para que desenvolvam sua própria significação no contexto pessoal. Não há outra forma de preparar essas condições se não houver uma perspectiva libertária e criativa, de modo que seja possível dar espaço às elaborações pessoais de cada educando. Isso se faz a partir da sensibilidade, pois educar implica ser sensível diante de outra pessoa e de seu peculiar modo de expressão. Desta forma, a educação em direitos deve se compatibilizar com a capacidade dos jovens de inserir a dimensão dos direitos num contexto simbólico e significativo particular. Certamente, atuar no campo da educação em direitos, nesta perspectiva emancipatória, representa uma estratégia para a ação política sobre a realidade. Quanto maior a capacidade de sensibilizar pessoas, maior será sua eficácia, seja por sua verdade, seja por sua coerência. Assim, ao atingir a dimensão do ser em desenvolvimento e daqueles que com ele convivem, questionará a abstração e a violência repressora dos discursos jurídicos e manifestará, na prática, a crença no convívio equilibrado da humanidade.

Este proceder revela que o conhecimento que se persegue justifica-se como a busca da identidade provisória da condição de cada ser humano. Além, disso, o processo de construção coletiva do conhecimento pressupõe a participação do outro (o direito de se exprimir) e a responsabilidade dos envolvidos. Na hipótese da escola, por exemplo, o educador deve partir da visão e da realidade do educando, ou seja, ele deve partir daquilo que o educando é, e não do que ele não é, para, desta maneira, estabelecer uma relação dialógica na educação em que o respeito se apresenta como o fundamento essencial.

Por meio deste estudo, no que tange ao seu aspecto prático, de pesquisa de campo sob a forma de projeto de extensão, uma das pretensões era revelar um grupo de adolescentes, sujeitos do Projeto desenvolvido, sobretudo em sua situação escolar, no que concerne à sua formação em direitos. Desta forma, a intenção era romper o anonimato da adolescência popular de que faziam parte, a partir da aproximação de experiências concretas de vida, em tudo o que cada uma

delas tem de única – e são únicas justamente porque têm rostos, corpos, nomes, endereços, famílias, amigos, sonhos, desejos, angústias, sofrimentos...

Embora difícil a representação das situações vividas por aqueles adolescentes, em face da complexidade de sua apreensão por um olhar adulto, a pesquisa permitiu dimensionar a experiência da(s) adolescência(s) enquanto fase da vida, em que o estatuto social reconhecido deva estar permeado pela efetivação de seus direitos a partir da garantia mais fundamental de sua própria existência digna: o direito de ser adolescente.

Diante da pesquisa, assumiu-se que a experiência fazia parte do processo social de investigação e que carregava, como não poderia deixar de ser, toda a subjetividade inerente à condição humana. Isto possibilitou que houvesse também a localização social da pesquisadora, com seus interesses e com a consciência de que o trabalho não passava apenas da sua interpretação sobre aquela realidade, naquele momento.

Aliás, isto é característico da pesquisa de inspiração etnográfica. Nela, é muito importante a permanência prolongada do investigador no campo para ser possível conhecer o contexto em que as interações sociais ocorrem e para que pesquisador e sujeitos da pesquisa se reconheçam. É justamente a dimensão temporal extensa da pesquisa que permite formar uma relação social de estudo como um processo dinâmico e cotidiano. Por isso, os métodos etnográficos são bastante úteis para o estudo da infância e da adolescência, visto que conseguem retratar a participação mais direta dos jovens na produção de dados sociológicos do que outros métodos de pesquisa.

Sob este prisma, foi possível vislumbrar as singularidades dos adolescentes, já que (1) criam cultura, produzem história e, assim, conferem sentido próprio ao mundo que lhes cerca; (2) subvertem a ordem, no sentido de criticarem a tradição (a aparente ordem natural das coisas); e (3) demonstram o seu pertencimento a uma classe social – seus hábitos, valores e práticas sociais revelam, em suas ações, os significados que atribuem às pessoas, às relações e às coisas, dentro da determinação econômica e social que circunscreve suas condições de subsistência.

Deste modo, num campo acadêmico em que geralmente apenas se

fala de produções materiais e simbólicas sobre e para o jovem, esta pesquisa pretendeu envolver os adolescentes na condição de autores de sua própria história, e não meros destinatários de discursos e práticas destinados à sua formação para a vida adulta. O desafio foi justamente colocar-lhes que devem ser biógrafos de si próprios, pois apenas quando se toma posse de sua história é que se constitui como sujeito dela.

Com o Projeto Crescer Direito, houve uma atribuição de significado à atividade humana do conhecimento (pesquisa abstrata), pois serviu de motivação a todos (especialmente à pesquisadora) para a compreensão das experiências individuais em um contexto coletivo de diversidade. Neste sentido, o estudo congregou situações de proximidade e distanciamento entre os sujeitos. Na proximidade, a pesquisadora procurou vivenciar, o mais perto possível, as circunstâncias pessoais e sociais dos alunos. No distanciamento, analisou a sua própria conduta de educadora criticamente, a fim de perceber de que forma seus atos interferiam na realidade dos educandos. A vivência ajudou a assimilação da pluralidade de práticas sociais, de estilos individuais e de expressões de grupo no contexto da escola, o que propiciou redefinir a identidade dos sujeitos envolvidos e, também, o *locus* social ocupado e as redes de relacionamento construídas.

No contato com a experiência da adolescência, foi possível notar que os próprios sujeitos trazem verdades sobre o tempo em que vivem e a forma singular de vivê-lo. Os adolescentes – que vivenciam o ser adolescente – muitas vezes, com as imagens e os ideais adultos em si introjetados, apresentam (justificáveis) crises de identidade. Neste ponto, ficou patente o desencontro entre verdades da adolescência construída no imaginário adulto e adolescência em si mesma, na vida de seus próprios titulares.

Mais uma vez, ficou evidente que se deve deixar de analisar o adolescente pelo que lhe falta em relação ao adulto, ou seja, do ponto de vista de imperfeição e da dependência. Assim, a liberdade do adolescente que se deve defender está atrelada a sua capacidade de realizar suas vontades, mediante o concurso de suas forças. A liberdade de fazer o que se pode equilibra poder e vontade, sem desconsiderar a autonomia do sujeito. Por isso, a autonomia do adolescente autoriza-o a fazer o que pode, em vez de os adultos fazerem por ele. O

papel do adulto é de orientar apenas. O adolescente tem a liberdade de fazer tudo aquilo que consegue, de acordo com o seu desenvolvimento e em respeito à autonomia de ser sujeito de sua própria história.

Por isso, deve-se propor uma educação para que os alunos tomem decisões com liberdade e responsabilidade, a partir de uma visão crítica das normas que lhes são impostas (para reconhecerem quando cerceiam sua liberdade e inviabilizam uma vivência saudável). Por certo, apenas no exercício cotidiano do diálogo é que este desenvolvimento da autonomia pode se dar.

A intenção ao se fundar a Pedagogia do (RE)conhecimento neste estudo foi, por meio da etnografia reflexiva, demonstrar que o reconhecimento do outro por mim implicava também o reconhecimento deste outro sobre mim, constituindo, então, uma verdadeira relação social de investigação. O dialogismo, que é o reconhecimento da presença do outro em minha vida, permite que se enxergue que a individualidade/subjetividade de cada um também é criada pelo outro, ou seja, a compreensão é sempre dialógica, já que conhecer é (RE)conhecer a presença do outro.

Certamente, não há modelos prontos para seguir quando o assunto é a interação entre pessoas, sujeitos complexos por natureza – e, como já visto, a necessidade de se ter “normas” para regulamentar todo e qualquer comportamento representa uma ânsia pela prescrição de condutas, em vez de se trabalhar a discussão em valores e a formação ética num contexto coletivo. Enfim, o que precisa existir e ser assim reconhecido por todos é a imperiosidade de uma construção coletiva incessante da realidade, inclusive quando se fala na educação em direitos.

A educação, por consequência, deve viabilizar o aprendizado da autonomia, a fim de que seja possível repensar o projeto de sociedade que se quer, bem como o grau de comprometimento e a ação política que se está disposto a assumir pelo destino coletivo. Se cada um é agente de socialização, embora imerso numa sociedade de valores individualistas, é preciso estar atento a si mesmo e a tudo a que dedica seus esforços. Vida individual e coletiva são inseparáveis: cada um é responsável pela vida de todos, pois é esta a condição ética para se existir no mundo. Cada indivíduo, sujeito de si mesmo, é quem vai existir sua humanidade: e a luta é para que acesse a conscientização a respeito de sua

condição humana, seja em termos de infraestrutura (condições materiais da existência) e de superestrutura (cultura) sociais, seja para se habilitar a instrumentalizar a transformação da cultura enquanto sujeito histórico.

Este estudo também oportunizou trazer à tona a discussão de que formação técnico-científica e formação humanista não são antagônicas. Ao contrário, devem se somar no sentido de que a ciência esteja a serviço da libertação permanente da experiência humana. Afinal de contas, qualquer conhecimento produzido pode servir ao bem-estar ou ao mal-estar da sociedade. Assim, tanto melhor que se perpetuem aqueles destinados ao bem-estar, para a libertação dos homens.

Por último, finalizada esta pesquisa, tudo continua inconcluso. Já em seu início, quando proposta a hipótese de trabalho, já era sabido que as teses construídas seriam provisórias. A intenção, aliás, nunca foi estabelecer “certezas” com este trabalho, mas apenas dar visibilidade às relações humanas como experiências inacabadas, em processo constante de construção coletiva.

A maior riqueza desta investigação, certamente, foi a sua trajetória: o registro mais fiel disto tudo não está escrito nestas linhas, mas inscrito nos sujeitos cujas vidas se entrelaçaram a partir desta pesquisa.

E assim o final deste trabalho é, em essência, um convite para outros inícios...

## REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ALVES, Rubem. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Repolitizar os tratos da infância e adolescência populares, 2009. Disponível em:  
<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/cc1271d8-2fcd-4a74-aaed-671ced8612b5/Default.aspx>. Acesso em: 24.jul.2009.
- \_\_\_\_\_. A juventude popular na agenda da pesquisa e da extensão, 2009b. Disponível em:  
<http://promenino.homedns.org/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/5a8f4719-7bd0-4682-a095-6c5e0dc76501/Default.aspx>. Acesso em: 25.ago.2009.
- BAUMAN, Zygmunt. A vida líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. Filhos do coração. Taubaté: Cabral, 1997.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 81, n. 199, set./dez. 2000, p. 452-463. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mai. 2003.
- BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. A arte da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BOWLBY, John. Trilogia Apego e Perda: Apego. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. Trilogia Apego e Perda: Perda. v. 2. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- \_\_\_\_\_. Trilogia Apego e Perda: Separação. v. 3. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. O que é educação. 46. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- CERIZARA, Ana Beatriz. Rousseau: A educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- COMENIUS, Iohannis Amos. Didática magna [eBook]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- COMPARATO, Fábio Konder. Educação, Estado e Poder. São Paulo: Brasiliense,



1987.

CUNHA, Marcus Vinicius. Psicologia da educação: o que você precisa saber sobre... Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

CURY, Munir (Coord.). Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila. O Direito e a hipercomplexidade. São Paulo: LTr, 2003.

FARIA, Camila Renault Pradez de. Educação como direito fundamental: sua estrutura política e econômica em face das novas regras constitucionais e legais. *In*: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FROTA, Telma. O adolescente e o despertar da vocação: o papel da família e a orientação educacional. *In*: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FERNANDES, Francisco das Chagas (Coord.). Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: 10.jun.2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008b.

\_\_\_\_\_. *et alli*. Cuidado, escola! – desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007a.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008c.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007c.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. O que é pedagogia. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): banco de dados. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA (INEP): banco de dados. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA): banco de dados. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10.jun.2010.
- JORNAL O ESTADO DE S. PAULO. Ipea: Brasil pode ter indicadores de país rico em 2016. Jornal O Estado de S. Paulo, de 13.01.2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/economia,ipea-brasil-pode-ter-indicadores-de-pais-rico-em-2016,494837,0.htm>. Acesso em: 10.jun.2010.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Orgs.). Crise de valores ou valores em crise? São Paulo: Artmed, 2009.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- \_\_\_\_\_. Limites: três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LE GOFF, Jacques. Os intelectuais na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente, São Paulo: Malheiros, 1991.
- LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, PUCPR, UNICS e UEPG, 2004.
- MARQUES, Márcio Thadeu Silva. Melhor interesse da criança: do subjetivismo ao garantismo. *In*: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI: Vozes, 2004.
- MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Brasília: Cortez, 2004.
- MOTTA, Elias de Oliveira. Direito educacional e educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1997.
- NARODOWSKI, Mariano. Comenius e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NOBRE, Marcos *et alli*. O que é pesquisa em direito? São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2005.
- NOVAES, Maria Helena. O “maior interesse” da criança e do adolescente face às suas necessidades biopsicossociais: uma questão psicológica. *In*: PEREIRA, Tânia

- da Silva (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- NUNES, César Aparecido. Desvendando a sexualidade. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas: Papirus, 1987.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- PEREIRA, Tânia da Silva. Direito da Criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- \_\_\_\_\_. Direito da Criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinar. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Seis estudos de psicologia. 15. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- REVISTA NOVA ESCOLA. A qualidade custa caro. Revista Nova Escola, ano XXV, n. 230, mar./2010. São Paulo: Abril, p. 28/30.
- RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANT'ANNA, Flávia Maria *et alli*. Planejamento de ensino e avaliação. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1997.
- SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SAVATER, Fernando. O valor de educar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ética para meu filho. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.
- SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SIFUENTES, Mônica. Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. 2. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2009.
- TAVARES, Mara Barbosa. Considerações preliminares para a divulgação do ECA no âmbito escolar: um dos caminhos possíveis para atender o princípio do “melhor interesse”. *In*: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- TIBA, Içami. Quem ama, educa! – formando cidadãos éticos. 13. ed. São Paulo: Integre, 2007.

- TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. *In: V Congresso Português de Sociologia – Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção*. Cidade do Porto: Universidade do Minho, 2004.
- VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e psicologia – marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. *In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. *In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- VERONESE, Josiane Rose Petry. Direito da Criança e do Adolescente. v. 5. (Coleção Resumos Jurídicos). Florianópolis: OAB/SC, 2006.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. Educação versus punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- \_\_\_\_\_; VIEIRA, Cleverton Elias. Limites na educação: sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Florianópolis: OAB/SC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Os direitos da criança e do adolescente. São Paulo: LTR, 1999.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papyrus, 1991.
- VYGOSTKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento psicológico na infância. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# ANEXOS