

DIREITOS HUMANOS, INFÂNCIA E JUVENTUDE EM ANGOLA, BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL:

Tensões e resistências

Organizadores

Andrea Pires Rocha

José Francisco dos Santos

Irandi Pereira



**Direitos Humanos, Infância e Juventude
em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal:
tensões e resistências**



Pedro & João
editores

**Andrea Pires Rocha
José Francisco dos Santos
Irandi Pereira
(Organizadores)**

**Direitos Humanos, Infância e Juventude
em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal:
tensões e resistências**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Andrea Pires Rocha; José Francisco dos Santos; Irandi Pereira [Orgs.]

Direitos Humanos, Infância e Juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal: tensões e resistências. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 481p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1179-4 [Impresso]
978-65-265-1180-0 [Digital]**

1. Direitos humanos. 2. Infância e Juventude. 3. Angola. 4. Brasil. 5. Moçambique. 6. Portugal. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedrojeoaeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2024

EQUIPE DA PESQUISA SISTEMAS DE PROTEÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS VOLTADOS À INFÂNCIA E JUVENTUDE EM ANGOLA, BRASIL

BRASIL

Instituições: Universidade Estadual de Londrina - UEL; Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB; Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Coordenadores: Andréa Pires Rocha (UEL); José Francisco dos Santos (UFOB)

Colaboradores/as: Alexania Camila De Oliveira; Ana Beatriz Santos Pimentel; Andre Martini; Camila Cardoso Lima; Carla Cristina Gimenez; Cleilton Moreira Mendes; Irandi Pereira; Jessica Priscilla Pereira Dos Santos; Joao Francisco Ferraz De Lima; Karima Omar Hamdan; Keila Pinna Valensuela; Kesia Priscila Machado; Micheli Oliveira Fraga dos Santos, Laisla Suelen Miranda Rocha; Laisla Suelen Miranda Rocha; Leonardo Carvalho De Souza; Letícia Sampaio Pequeno; Marcela Mari Ferreira Arai; Mariana Lopes Belli; Mariana Yumi Hirata; Matheus Filipe De Queiroz; Micheli Oliveira Fraga Dos Santos; Otavio Zucoli Zanardi; Paloma Addressa Xavier De Paula; Sandra Trícia Baticam; Sara Vicelli De Carvalho; Vinicius Gazola Valim; Wendel Goncalves Antunes

PARCERIAS INTERNACIONAIS

ANGOLA

Instituições: Universidade Privada de Angola – UPRA

Coordenadores: Azancot de Menezes; Silvana Rocha da Silveira

Colaboradores/as Amadeu Teófilo De Barros; Amor António Monteiro; António Fernandes João; António Vasco Matemba; Carla Ndgola Campos; Júnior João Cassule; Rosaldina de Jesus Cortez

MOÇAMBIQUE

Instituições: Universidade Eduardo Mondlane – UEM; Universidade Rovuma – UniRovuma; Universidade Wutivi – UniTiva; Universidade Lurio – UniLurio

Coordenadora: Paula Lúcia Salvador Machava

Colaboradores/as Castro Francisco Chilaule; Dalila Manuel Macuácuá; Danícia Arlindo Munguambe; Geraldo Cebola Joao Lucas; Hélder Pires Amâncio; Joaquim Miranda Maloa; Joaquim Muchanessa D. Nhampoca;

PORTUGAL

Instituição: Universidade de Coimbra – Centro de Estudos Sociais (Portugal)

Colaboradores/as Cláudia Luena de Sousa Marinho; Rui Caria



Universidade
Eduardo Mondlane



ces
Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Andréa Pires Rocha, Docente do Curso de Serviço Social (UEL) atuando na graduação e na pós-graduação. Doutora em Serviço Social (UNESP), Mestre em Educação (UEM). Realizou pós-doutorado na ESS-UFRJ, que culminou na publicação do livro "O juvenicídio brasileiro: racismo, guerra às drogas e prisões" (EDUEL, 2020). Coordena o Projeto de Pesquisa "Sistemas de Proteção e garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal" e o Projeto de Extensão "Juventudes, Direitos Humanos e Antirracismo: rumo ao Observatório das Juventudes de Londrina e região" e Líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ "Aquilombando a Universidade: Antirracismo Direitos, Humanos e Resistências", a partir dos quais tem colaborado na luta antirracista. Contato: andrearocha@uel.br;

José Francisco dos Santos, Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho campus de Assis (2005) curso de Especialização Latu-Sensu em História, Sociedade e Cultura (2008), Mestrado (2010) e Doutorado (2015) todos em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Tem curso livre em História de África: Problemas, Fontes e Métodos realizado no programa de pós-graduação mestrado e Doutorado em História da África pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2011). Atualmente é docente na Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB. Membro do Conselho Editorial da Revista Sul/Sul do Programa de Ciências Humanas e Sociais e da Revista de História 29 de Abril, do Programa de Pós-graduação em História da UEM, coordena o grupo de pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos e Sociais voltado à Infância e Juventude em Portugal, Angola, Brasil e Moçambique. Envolvendo pesquisadores e instituições dos referidos países (UFOB, UEL, UPRA entre outras). Contato: jose.francisco.puc@gmail.com

Irandi Pereira, Doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Integra o Projeto de Pesquisa "Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à Infância e Juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal". Pesquisadora associada da Associação de Pesquisadores e Formadores da Área da Criança e do Adolescente (NECA), membro do Conselho Consultivo do Instituto dos Direitos da Criança e do Adolescente (INDICA) e Vice-presidente do Instituto Cidadania e Direitos Humanos ICDH). Contato: irandip@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS, AUTORES, ENTREVISTADORAS E ENTREVISTADORES QUE CONTRIBUEM COM O LIVRO

Alexania Camila de Oliveira Felix, graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é Assistente social no município de Bela Vista do Paraíso – Paraná. Contato: alexania.felix@uel.br

Ana Beatriz Santos Pimentel, graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina, mestranda no curso de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina. Assistente Social que atuante em instituições de proteção social especial. Contato: anabeatriz.santospimentel@uel.br

Cláudia Luena de Sousa Marinho, é doutorada em Sociologia (especialidade Sociologia da Família, Juventude e das Relações de Género) pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa; é licenciada em Sociologia do Trabalho, pelo Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. Colaborou em vários projetos de investigação, estando as suas áreas interesse de investigação estão relacionadas com infância e juventude, família, mobilidade, migrações e transnacionalismo, delinquência juvenil. Atualmente exerce funções de docente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria - ESECS – IPLeia. Contato: luena.marinho@gmail.com.

Cleilton Moreira Mendes, possui graduação em História Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Pará; Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins; Especialista em Educação para Diversidade e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Contato: cmmhto1@gmail.com

Danícia Arlindo Munguambe, Mestranda em Antropologia da Saúde e Doença pela Universidade Eduardo Mondlane em Maputo e licenciada em Antropologia pela mesma Universidade. É também bacharel em Teologia pelo Seminário Unido de Ricatla em Maputo. Trabalhou como monitora nas disciplinas de Epistemologia das Ciências Sociais (2017), Antropologia da Cultura e Sexualidade (2019), Introdução à Práticas Etnográficas (2021), Antropologia da Saúde e Doença (2021) do curso de Licenciatura em Antropologia na Universidade Eduardo Mondlane. É pesquisadora social e

Assistente de Pesquisa no Comité de Saúde para Mocambique – CSM em Maputo. Contato: daniciamunguambe6@gmail.com

Geraldo Cebola João Lucas, Licenciado em História pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane e Mestre em Educação/Ensino de História pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Pedagógica-Maputo. Suas áreas de concentração: Gênero e educação, identidade cultural e trabalho migratório. Contato: geraldolucas20@gmail.com

Hélder Pires Amâncio, é Professor efectivo de Antropologia no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) e a tempo parcial na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) onde trabalha na graduação e na pós-graduação. Possui Doutorado e Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Licenciatura em Antropologia pela Universidade Eduardo Mondlane. Realizou estágios de docência nas disciplinas de *Teoria Antropológica* (2014), *Antropologia da Educação* (2018) e *Etnologia Indígena* (2019) no Departamento de Antropologia da UFSC. É pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI/ARANDU) da Universidade Federal de Santa Catarina, ao Departamento de Arqueologia e Antropologia (DAA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e ao Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais (AYA) da Universidade Estadual de Santa Catarina. Possui uma experiência profissional de mais de 15 anos como Professor em diferentes níveis de ensino, nomeadamente, básico e superior. Seus temas de interesse e investigação giram em torno da História, Teoria e Pesquisa Antropológica; Antropologia da África; Diversidade e Educação; Infância e Juventude; Património Cultural, Estado e Políticas Públicas e Marcadores Sociais da Diferença. Possui algumas publicações, especialmente, voltadas ao campo da Antropologia da Educação. Nos últimos anos integrou a variados projetos internacionais de pesquisa, destacando-se os seguintes: A trajetória intelectual de Eduardo Mondlane (2022), coordenado por Lívio Sansone, Professor Titular da Universidade Federal da Bahia; sobre os Sistemas de Protecção e garantia de direitos humanos e sociais voltado à infância e juventude em Portugal, Angola, Brasil e Moçambique (2020-2024), coordenado por Andrea Pires Rocha Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina; Doutoramentos em África (2021-2022), coordenado em Moçambique por Esmeralda Mariano Professora Associada da Universidade Eduardo Mondlane, Projeto foto-biográfico Mamãs, Bebés e Capulana realizado em coautoria com Vera Gasparetto e Mateus Almeida. Contato: hпамancio@gmail.com

Ivan Ricardo de Melo, Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná na linha de pesquisa Formação humana, processos socioculturais e instituições. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq, na linha de pesquisa "Educação Especial e Inclusiva". Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR (2023). Tem como interesse de pesquisa os direitos das pessoas com deficiência. Realizou o estágio obrigatório na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Políticas Públicas na UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR. Contato: irmelo1978@gmail.com

Joaquim Miranda Maloa, é moçambicano, conhecido também pelo pseudônimo de Mwana Wa Maloa. Professor Auxiliar do Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biotecnologias da Universidade Rovuma Moçambique (ISDRB-UniRovuma), afecto ao Departamento de Geociências. Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (2017). Doutorado (Ph.D) em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2019) e Doutorado (Ph.D) em Geografia pela Universidade de São Paulo (2016). Mestrado (MSc) em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2012), Licenciado (Lic) em Sociologia pela Universidade Eduardo Mondlane (2008) e Bacharelato (Bach) em Ciências Sociais pela Universidade Eduardo Mondlane (2005). As suas áreas de interesse situam-se no campo da Geografia Urbana (atuado principalmente nas áreas de Urbanização, Cidades, Gestão Urbana, Planeamento Urbano, Cooperação Urbana SUL-SUL, Segregação Sócio Espacial, sobretudo em espaços periféricos das cidades moçambicanas) e da Sociologia Política (nos seguintes temas: Violência, Direitos Humanos, Criminalidade Urbana, Controle Social, Conflitos Sociais, Corrupção, Justiça e Democracia). Contato: joaquimmaloa@gmail.com

Karine Barros de Melo, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (2023 - atual). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (2019-2023). Atuou como assistente social no Colégio Marista Irmão Acácio (2023-2024). Desempenha o papel de pesquisadora no projeto de pesquisa e extensão: Formação Continuada Interdisciplinar, Diagnóstico Socioeducacional e Sistematização das Experiências de Psicólogos e Assistentes Sociais na Educação Básica do Paraná e no Projeto Juventude(s), identidade(s) e vivências juvenis: miradas sul-sul a partir de Angola, Brasil e Moçambique. O atual foco de estudos é a colonialidade no

âmbito da segurança pública, concentrando-se na análise comparativa dos seguintes países: Brasil, Angola e Moçambique. As pesquisas abordam questões fundamentais como racismo, colonialismo, necropolítica e colonialidade. Contato: Karine.barros15@hotmail.com

Karima Omar Hamdan, possui graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário de Maringá (2009) e graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1999). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina. Docente Efetiva da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR- Campus Paranavaí. Contato: karimahamdan2017@yahoo.com

Keila Pinna Valensuela, Doutora e mestre em Serviço Social e Política Social pela UEL. Fez estágio de doutoramento pela CAPES no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal. Atualmente é professora efetiva da UNESPAR - Campus de Paranavaí, exerce a função de coordenadora do Curso de Serviço Social. Participa dos projetos de pesquisa da UEL/CNPQ: Serviço Social e Sistema Sociojurídico; Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos e Sociais voltados à Infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. É membra do Grupo de Pesquisa: Gênero, Trabalho e Políticas Públicas da Unespar. Coordenadora do Núcleo Maria da Penha (NUMAPE) da Unespar. Contato: keila.pinna@ics.unespar.edu.br

Laisla Suelen Miranda Rocha, psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano campus Xique-Xique. Mestra em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) pela Universidade Federal do Oeste da Bahia. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (2015). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Anticolonialismo, Linguagens e Subjetividades; Técnica no Grupo de Pesquisa GEPEDET - Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias. Atualmente no doutorado em Psicologia no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) na Universidade Federal de Sergipe – UFS. Contato: suelen.lmiranda@gmail.com

Leonardo Carvalho de Souza, Doutorando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Franca. Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (UNESPAR). Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas e Rede de defesa de Direitos

(UNOPAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para a Infância e Adolescência (GEPPIA) da Unesp/Franca e do Grupo de Pesquisa: Gênero, Trabalho e Políticas Públicas da Unesp. Pedagogo e Assistente Social. Atua como docente no curso de Serviço Social da Unesp/Paranavá-PR e no Instituto Federal do Paraná/Ivaiporã-PR. Contato: leonardo.souza@ies.unesp.edu.br

Letícia Sampaio Pequeno, graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela UECE (MASS/UECE). Doutoranda em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista na área de Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais da Universidade Estadual do Ceará- UECE (2018). Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afrobrasilidades, Gênero e Família (NUAFRO), onde integra o Grupo de Pesquisa Relações Étnico-raciais: Cultura e Sociedade. Assistente social do Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR). Tem experiência na Área de Serviço Social com ênfase em estudos sobre a infância, adolescência e a área sócio-jurídica. Contato: leticiasampaiopequeno@gmail.com

Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa, Doutoranda em Antropologia na Universidade Brasília (UnB). Docente da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa (UniRovuma), nos regimes Laboral e Pós-laboral em diversas cadeiras. Mestre em Educação/Ensino de História na Universidade Pedagógica-Beira (2017), Concluiu em 2007 a Licenciatura em Ensino de História na Universidade Pedagógica- Beira; Concluiu em 2006 o nível de Bacharelato do Curso de Bacharelato em Ensino de História na Universidade Pedagógica Beira. Contato: mmanuel738@gmail.com

Marcela Mari Ferreira Arai, possui graduação em Ciências Sociais (licenciatura), pela Universidade Estadual de Londrina (2014). Participou como colaboradora do projeto de extensão: "LENPES - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia", pela mesma instituição. Tem experiência na área de assistência social - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e CRAS. Atualmente, é graduanda do curso de Serviço Social (2020), pela UEL. Participa dos grupos de pesquisa: "Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos e Sociais Voltado à Infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil?"; "O sindicalismo pós 2008 e as ofensivas internacionais sobre a legislação do trabalho"; "Revisitando Gramsci: estudo do volume I do "cadernos do cárcere" e sua atualidade?"; "A transversalidade da ética na formação profissional do assistente social: desafios contemporâneos para sua

materiização em duas universidades estaduais do paraná.  pesquisadora de inciao científica (CNPQ). Contato. marcela.mari.arai@uel.br

Mariana Lopes Belli, Assistente Social formada pela UEL. Pós-graduanda da Especializao em Gestão Pública da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui graduao em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (2021). Atualmente  Residente Técnico - Serviço Social do Departamento de Polícia Penal do Paraná. Tem experiência na área de Serviço Social. Contato: mariana.belli@gmail.com

Micheli Oliveira Fraga dos Santos, Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia Baiano (2021). Técnica em Vendas pelo Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia Baiano (2023). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2019). Especialista em Educao do Campo pelo Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia Baiano (2020). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduao em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (2023). Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Sistemas de Proteo e Garantia dos Direitos Humanos e Sociais voltado  Infância e Juventude em Portugal, Angola, Brasil e Moçambique. Tem estudos nas áreas de identidade, diferença, relaoes étnico-raciais e infâncias. Atualmente  professora da Rede SESI-SP. Foi professora da Educao Básica do município de Bom Jesus da Lapa -BA. Contato: michelifraga@hotmail.com

Nathalia Raiany Araujo Andrade Pereira,  Pós graduanda em Especializao em Gestão em Saúde Pública - Universidade Estadual de Maringá - UEM. Residente na 14 Regional de Saúde de Paranavaí. Pós graduanda em Especializao em Garantia de Direitos e Política de Cuidados a Criança e ao Adolescente - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Graduada em Serviço Social - Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR Campus Paranavaí. Integrante do Grupo de Pesquisa "Gnero, Trabalho e Políticas Públicas" (GTPP) da UNESPAR. Técnica em Segurança do Trabalho - Instituto Federal do Paraná - IFPR Campus Paranavaí. Estágio supervisionado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS Paranavaí. Interessa-se por pesquisas sobre atendimento socioeducativo e adolescência. Contato: nathaliaraiany77@gmail.com

Paloma Andressa Xavier de Paula, possui graduao em Serviço Social pela UNESPAR - Campus Apucarana (2013), Especializao em Serviço Social e Gestão do SUAS pela São Braz (2018) e Políticas Públicas e

Socioeducação pela Universidade de Brasília (2018), Mestrado em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (2019) e é doutoranda pelo mesmo programa de pós graduação. Atualmente é agente fiscal do Conselho Regional de Serviço Social - 11ª Região, lotada na Seccional de Cascavel/PR. Tem experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas e pesquisas: socioeducação, serviço social, políticas sociais e legislação profissional. Contato: paloma.andressa@uel.br

Rodrigo dos Santos Santana, Estudante do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná - Unespar - Campus de Paranavaí. Foi bolsista do Programa de Iniciação Científica da Unespar (PIBIC-2021/2023). É estagiário no Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR) - Comarca de Nova Esperança-PR. E-mail: rodrigasantana5467@gmail.com

Rui Caria, Assistente-Convidado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Investigador Júnior no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e Mestre em Ciências Jurídico-Criminais pela mesma Faculdade, onde, atualmente, é Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais. É Investigador Júnior no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra no âmbito do Projeto "Youthresponse: Jovens Adultos Delinquentes: O Direito Penal e a Resposta Judicial". Participa como orador em conferências nacionais e internacionais. É autor de obra académica e literária publicada. A sua dissertação de Mestrado foi premiada com o Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund por parte da fundação japonesa SYLFF. Em 2021 foi distinguido com o Prémio de Inovação Pedagógica por parte da Universidade de Coimbra.
Contato: rui.caria@fe.uc.pt.

Tomé Miranda Maloa, Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, desde, 2021. Mestre em, História Económica, pela Universidade de São Paulo em 2016. Possui Bacharelato e Licenciatura em Ensino de História pela Universidade Pedagógica de Moçambique (2011 e 2013). Professor na Universidade Save Moçambique (UniSave), no curso de Graduação em História. Foi pesquisador do Centro de Pesquisa e Promoção Social (CPS 2007). E no Brasil é pesquisador do Grupo Alteridades e Mediação (GEMA) do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP 2015). Atualmente, e membro do grupo, Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC 2017). Como pesquisador

tem experiência na área da História e Educação, com ênfase em Teoria, Filosofia e História da Educação, Cultura Popular e da Tecnologia na Educação. Contato: tomemiranadamaloo@gmail.com

SUMÁRIO

PREFÁCIO	21
APRESENTAÇÃO	23
PARTE I	
RELATÓRIO FINAL DA PESQUISA	
SISTEMAS DE PROTEÇÃO E GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS VOLTADOS A INFÂNCIA E JUVENTUDE EM ANGOLA, BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL Andréa Pires Rocha	35
SISTEMAS DEMOCRÁTICOS E POPULARES DE CONTROLE SOCIAL EM ANGOLA, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL Mariana Yumi Hirata	97
A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO E ORÇAMENTÁRIA DO SISTEMA DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E JUVENTUDE: UMA ANÁLISE EM ANGOLA, BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL Vinicius Gazola Valin	105
DIREITOS HUMANOS VOLTADOS A INFÂNCIA E JUVENTUDE: ACORDOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL ENTRE ANGOLA, BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL Késia Priscila Machado	119
PARTE II	
DEBATES E TEMAS PESQUISADOS POR MEMBROS DA EQUIPE	
SEQUESTRO E ESCRAVIZAÇÃO DE CORPOS NEGROS AFRICANOS: CAPÍTULO SOMBRIO DA FORMAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DO BRASIL Karima Omar Hamdan	131

SISTEMAS DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E JUVENTUDE EM MOÇAMBIQUE (1930-1959) Paula Machava Helder Pires Amâncio Danicia Munguambe Geraldo Lucas	145
DIREITOS HUMANOS E SERVIÇO SOCIAL: INTERSECÇÕES COM A ÁREA SOCIOJURÍDICA Letícia Sampaio Pequeno Andréa Pires Rocha	159
DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA? AS IMPLICAÇÕES DO BOLSONARISMO E DA PANDEMIA NOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL Rodrigo dos Santos Santana Keila Pinna Valensuela Leonardo Carvalho de Souza	167
DIREITOS HUMANOS SOB A GESTÃO DE DAMARES ALVES (2019-2022) Andréa Pires Rocha Mariana Lopes Belli	183
SER MÃE ESTANDO PRESA: DESAFIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE NA CADEIA PÚBLICA FEMININA DE LONDRINA-PR Alexania Camila de Oliveira Felix	207
O JULGAMENTO DO TRIBUNAL PERMANENTE DOS POVOS SOBRE O ATENDIMENTO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL – 1999: Violência, Repressão e Arbitrariedade Paloma Andressa Xavier de Paula	221
OS DIREITOS HUMANOS VOLTADOS PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE EM PORTUGAL – UM OLHAR SOBRE A DELINQUÊNCIA JUVENIL Luena Marinho Rui Caria	235

PERPETUAÇÃO DA COLONIALIDADE POR MEIO DO ENCARCERAMENTO E DA MORTE SISTÊMICA DA JUVENTUDE NEGRA: REFLEXÕES SOBRE O “PACOTE ANTICRIME” Karine Barros de Melo	249
“A GENTE SABE QUE NÃO TEM NADA NEUTRO, NÉ?”: SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO IF BAIANO CAMPUS XIQUE-XIQUE Laisla Suelen Miranda Rocha José Francisco dos Santos	267
CALENDÁRIO AGROFESTIVO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DA PROVÍNCIA DE NIASSA Geraldo Cebola João Lucas	289
INFÂNCIA, RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL Cleilton Moreira Mendes	299
EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS EM MAPUTO: O LUGAR DO BRINCAR E DA ESCOLA Hélder Pires Amâncio	321
NARRATIVAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO NO COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES QUILOMBOLAS Micheli Oliveira Fraga dos Santos	349
A VOZ DOS ADOLESCENTES: PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS ATENDIDOS PELO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS SOBRE INTERSECÇÃO ENTRE RACISMO E MACHISMO Ana Beatriz Santos Pimentel.	367
“NA INCERTEZA DO AMANHÃ”: JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREGO EM MOÇAMBIQUE Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa Joaquim Miranda Maloa Tomé Miranda Maloa	379

PARTE III
ENTREVISTAS COM PROTAGONISTAS DAS HISTÓRIAS
QUE CONTAMOS

“VOANDO SOBRE AS ASAS DA CORAGEM”: O LEGADO DE ALICE MABOTA, UMA JORNADA DE RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO 393
Paula Machava

"O LUGAR DA CRIANÇA NO MUNDO QUE EU IMAGINO, É DESENVOLVENDO TODA A SUA POTENCIALIDADE, AO LADO DOS SEUS PAIS, NA SUA COMUNIDADE, COM TODOS OS DIREITOS DA HUMANIDADE GARANTIDOS": UMA ENTREVISTA COM MARKINHOS DO PMMR 397
Marcela Mari Ferreira Arai, Leonardo Carvalho de Souza
Ivan Ricardo de Melo

A GENTE MELHOROU OU NÃO MELHOROU A POLÍTICA DE ATENÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NESTE PAÍS? ENTREVISTA COM IRANDI PEREIRA 419
Marcela Mari Ferreira Arai
Leonardo Carvalho de Souza

“A LUTA PELA INFÂNCIA E JUVENTUDE VALE UMA EXISTÊNCIA”: ENTREVISTA COM O DR. OLYMPIO DE SÁ SOTTO MAIOR NETO 447
Leonardo Carvalho de Souza
Keila Pinna Valensuela
Nathalia Raiany Araujo Andrade Pereira

DANDO PASSOS SEGUROS, POIS “PESSOAS DO PRESENTE E DO FUTURO VÃO SEGUIR ESSA HISTÓRIA”, ENTREVISTA COM FRANCISCA RODRIGUES DE OLIVEIRA PINI 463
Andréa Pires Rocha
Paloma Andressa Xavier de Paula

PREFÁCIO

Ao mergulharmos nas análises profundas e profícuas sobre os modos de vidas de crianças, adolescentes e jovens, produzidas por pesquisadores do Brasil, Angola, Moçambique e Portugal outras formas de experiências nos são apresentadas. As similaridades e diferenças acerca da infância e juventude tem como ponto de convergência o modo como o colonialismo, a escravidão e o racismo moldaram as relações sociais no modo de produção capitalista e quais facetas assumiram na transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Ao longo da obra *Direito Humanos, Infância e Juventude em Angola, Brasil Moçambique e Portugal: tensões e resistências a percepção acerca do quão abstrata pode ser a noção de direitos humanos*, quando temas como segurança alimentar e nutricional, proteção integral de crianças, adolescentes e jovens, maternidade e financiamento de políticas públicas voltadas ao segmento infantojuvenis são secundarizados.

As pesquisas apresentadas nesta obra têm relevância e permitem novas conexões entre pesquisadores dos países envolvidos, abrem caminhos para que demais pesquisadores e profissionais comprometidos com a garantia dos direitos infantojuvenis possam adensar suas análises e produzir respostas transformadoras em um cenário tão adverso.

O compromisso ético-político com a vida das crianças, adolescentes e jovens é uma tarefa coletiva, que envolve todas as esferas da vida cotidiana, as/os profissionais de diversas do saber e a escuta atenta e humanizada dos sujeitos e de suas famílias. A produção acadêmica não pode prescindir dessa premissa, caso contrário será apenas uma compilado de novas ideias sem compromisso com a realidade social e sua transformação radical. A radicalidade, por sua, vez requer uma análise interseccional das formas de exploração e opressão que se traduzem em reiteradas violações de direitos humanos infantojuvenis.

Os frutos do Projeto de Pesquisa: *Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal* se tornam públicos a partir de agora e, apesar do gosto amargo da persistência do racismo e do colonialismo no processo de produção e reprodução da vida social, nos permitem saborear o prazer da partilha coletiva, entre saberes diferentes e distantes, que se aproximam em torno de um objetivo comum: pela vida de crianças, adolescentes e jovens a quem a vida é escassa de cuidados e proteção.

Quero finalizar saudando cada pesquisadora e cada pesquisador que ao se dedicarem aos estudos sobre os sistemas de proteção de direitos nos

países contemplados nesta obra reforçam o compromisso com a construção de uma nova sociabilidade cujas bases devem ser antirracistas, anti-cissexista e anticapitalistas.

E desejo a cada leitora e leitora que o estudo deste volume seja um convite à luta urgente e inadiável, que possibilitará a cada criança, adolescente e jovem viver as etapas da vida, como pessoa singular, cercada de afeto e cuidado, independente da sua cor/raça/etnia, classe social, lugar de nascimento e demais particularidades que compõem sua história e seu jeito de estar no mundo.

São Paulo, 03 de maio de 2024.

Prof.^a Dra. Márcia Campos Eurico

Assistente Social

Professora do Programa de Estudos

Pós-Graduados em Serviço Social da PUC/SP

APRESENTAÇÃO

Se tem muita pressão
Não desenvolve a semente
É a mesma coisa com a gente
Que é pra ser gentil
Como flor é pra florir
Mas sem água, sol e tempo
Que botão vai se abrir?
(Drik Barbosa e Emicida)

É nessa toada da linda música Sementes de Drik Barbosa e Emicida que iniciamos a apresentação deste livro, pois gente é para ser gentil, como flor é para florir e é somente com proteção, direitos e cuidado que os botões vão se abrir. Novamente estamos aqui, desta vez apresentando o segundo volume do livro Direitos Humanos, Infância e Juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal: tensões e resistências. Em 2022 publicamos a o primeiro no formato de ebook, que foi o resultado da articulação internacional da equipe do Projeto de Pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. O sonho que envolveu aquela publicação começou bem tímido por conta da falta de recursos, mas foi ganhando força ao longo do processo e englobou textos de pesquisadores dos quatro países envolvidos na pesquisa, culminado em uma publicação de importância para se pensar a questão dos direitos humanos e infância no sul global. Aquele volume, como esse, foi organizado por nós, Profa. Dra. Andréa Pires Rocha, do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL; Profa. Dra. Irandi Pereira, referência nacional da luta por direito e proteção à infância e juventude; Prof. Dr. José Francisco dos Santos, da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB.

É importante destacar que ao longo do processo, o grupo envolveu pesquisadores de todos os países que eram foco da pesquisa. No Brasil ocorreu em parceria entre UEL – Universidade Estadual de Londrina e UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia, envolvendo pesquisadores da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná e outras/outras de organizações sociais e coletivos. Em Angola, a Universidade Privada de Angola – UPRA foi parceira nos primeiros anos com um grupo multidisciplinar envolvendo pesquisadores(as) das áreas de educação, psicologia, saúde, sociologia entre outras. O grupo de

Moçambique, que teve como característica o envolvimento de pesquisadores(as) jovens, com formação em Moçambique, Brasil e Portugal, em História, Sociologia, Geografia entre outras. Os membros de Portugal são pesquisadores(as) da área do direito e da sociologia da Universidade de Coimbra.

O grupo de pesquisa, que já teve sua historicização detalhada no primeiro volume do livro, teve o início de sua formação em abril do ano de 2020, ou seja, início da pandemia de covid-19, que tanto abalou a saúde física e mental da população mundial. Portanto, as reuniões internacionais sempre foram repletas de emoções por também possibilitar vivências e trocas de elementos artísticos e culturais dos países, por meio do sarau cultural que acontecia no início de cada reunião. Além disso, as reuniões proporcionavam proficuas trocas entre os(as) pesquisadores(as) sobre a questão da infância e juventude em seus países, tal como eram apresentadas reflexões críticas e desafios necessários para garantias de direito das crianças e adolescentes.

Agora, precisamos falar deste volume do livro, pois, além da contribuição das pesquisas individuais/coletivas dos membros do grupo, também trazemos os resultados do Projeto de Pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal, que foi concluído em março de 2024. Portanto, o livro é dividido em três partes: 1) resultado da pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal; 2) Textos das/dos pesquisadores envolvidos no projeto, a partir dos quais socializam resultados de suas pesquisas individuais e coletivas; 3) Homenagens e homenagens a protagonistas da luta pelos direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens, por meio de entrevistas apresentadas na íntegra que servirão com fontes primárias para novos pesquisadores/as.

Em linhas gerais, na primeira parte a coordenadora Andréa Pires Rocha apresentou um texto que traz o resultado dos quatro anos do desenvolvimento da pesquisa. Apontando os pontos de partida, contextualizando as problematizações iniciais do projeto de pesquisa e os passos que foram dados no que tange às escolhas metodológicas. Também aborda a história que liga esses países, considerando as marcas do colonialismo e do neocolonialismo, problematizando as violações dos Direitos Humanos. Na sequência, traz um breve resgate histórico dos sistemas de proteção dos direitos humanos voltados à infância e à adolescência nos países envolvidos.

Ainda nessa parte, apresentamos três capítulos que se referem aos objetivos específicos da pesquisa, realizados por estudantes da graduação

em projetos de Iniciação Científica. Em um deles trazemos os Sistemas Democráticos e Populares de Controle Social em Angola, Moçambique e Portugal, realizado pela estudante de Serviço Social, Mariana Yumi Hirata, que foi bolsista. Outro aborda a questão A Política de Financiamento e Orçamentária do Sistema de Proteção à Infância e Juventude: uma análise em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal, desenvolvida por Vinicius Gazola Valin, estudante de Direito que realizou a IC sem bolsa. E, por fim, o resultado da pesquisa Direitos Humanos voltados à infância e Juventude: Acordos de Cooperação Internacional entre Angola, Brasil, Moçambique e Portugal, realizado pela estudante de Ciências Sociais Késia Priscila Machado, com bolsa.

Como mencionamos, na segunda parte do livro os textos se referem a temas pesquisados por membros(as) das equipes, a pesquisadora Karima Omar Hamdan, do Brasil, escreve o capítulo “Sequestro e Escravização de Corpos Negros Africanos: capítulo sombrio da formação econômica e social do Brasil”. No capítulo, a pesquisadora faz uma reflexão necessária a respeito do processo de escravização pautada no historiador brasileiro Luiz Felipe Alencastro sobre a relação colônia portuguesa no Brasil e África, especificamente ligada no que vai se tornar Angola e Congo. A objetificação dos corpos negros nos tráficos negreiros, do que podemos perceber as graves consequências do escravismo, para ambos os lados do Atlântico, no que se refere ao desenvolvimento social, político e econômico, que estão presentes até hoje, em especial na garantia e proteção a infância e juventude, principalmente para os descendentes desses processos.

A equipe de pesquisa de Moçambique, nomeadamente Paula Machava, Helder Pires Amâncio, Danicia Munguambe e Geraldo Lucas, escreveu o capítulo “Sistemas de Proteção à infância e juventude em Moçambique (1930–1959)”, no qual abordam esses sistemas em uma perspectiva interdisciplinar, demonstrando que os estudos sobre o tema ainda são escassos. Para este texto consideram o recorte temporal de 1930 a 1959 (sem nenhuma intenção de mutilar a história colonial no país que se inicia com a chegada do navegador Vasco da Gama a 2 de março de 1498), pois foi nesse período de vigência do Estado Novo que a política colonial portuguesa de discriminação racial se consolidou.

As pesquisadoras Letícia Sampaio Pequeno e Andréa Pires Rocha, no capítulo “Direitos Humanos e Serviço Social: intersecções com a área sociojurídica”, abordam o universalismo da concepção burguesa dos direitos humanos como uma abstração liberal, utilizada ideologicamente para camuflar os impactos do racismo, da violência e da exploração. Os(as) pesquisadores(as) Keila Pinna Valensuela, Leonardo Carvalho de Souza e Rodrigo dos Santos Santana escreveram o capítulo: “Deus, Pátria

e Família? As implicações do Bolsonarismo e da Pandemia nos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes no Brasil”. A partir da teoria social crítica, os(as) autores(as) refletiram no decorrer do capítulo como medidas governamentais da gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) perpetraram diversas violações de direitos humanos e a paralisação/desconstrução de políticas públicas infantojuvenis, não tendo criado nenhum serviço, projeto ou programa voltado à infância com expressão e/ou relevância. O recorte foca em documentos públicos de institutos de pesquisa e textos que tratam a respeito dos direitos humanos, do bolsonarismo e da pandemia da covid-19. Ao final, se indicam algumas reflexões sobre alternativas que podem contribuir à materialização de direitos infantojuvenis.

O Capítulo “Direitos Humanos sob a Gestão de Damares Alves (2019-2022)” resulta do Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina “Para humanos: direitos! Paralelos entre a conjuntura dos direitos humanos no Brasil e o panorama exposto pela ministra da mulher, família e direitos humanos (2019-2021)”, realizado por Mariana Lopes Belli, sob a orientação de Andréa Pires Rocha. A pesquisa teve como objetivo geral apresentar os comparativos entre os posicionamentos e declarações de Damares Alves e a perspectiva de Direitos Humanos contida no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH-3. Portanto, além dos principais elementos levantados na pesquisa, o artigo se constrói somado ao acúmulo de conhecimentos e experiências na área em questão por parte da orientadora, docente do Departamento de Serviço Social. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, e a análise aconteceu a partir de eixos, dos quais foram priorizadas as questões da mulher, criança e adolescente e comunidades tradicionais.

É sobre a questão da maternidade no sistema prisional que trata o capítulo “Ser Mãe Estando Presa: Desafios de Mulheres Privadas de Liberdade na Cadeia Pública Feminina de Londrina-PR”, fruto do trabalho de Conclusão de Curso da Assistente Social Alexania Felix, sob orientação de Andréa Pires Rocha. A pesquisa teve como objetivo conhecer as percepções das mulheres privadas de liberdade em relação à maternidade. A pesquisa de campo se deu por meio de formulários que foram distribuídos entre as mulheres da Cadeia Pública Feminina de Londrina-PR. Como resultado, foi traçado o perfil dessas mulheres na instituição e realizada a análise da questão aberta onde as mulheres relataram suas vivências em relação a ser mãe e estar privadas de liberdade.

No capítulo “O julgamento do Tribunal Permanente dos Povos sobre o atendimento da infância e adolescência no Brasil – 1999: violência, repressão e arbitrariedade”, da pesquisadora Paloma Andressa Xavier de

Paula, realiza análises quanto à 27ª Sessão do Tribunal Permanente dos Povos, que ocorreu no Brasil em 1999 e teve como tema “A violação dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente no Brasil – distanciamento entre a lei e a realidade vivida”, na qual o Brasil foi condenado por violar direitos fundamentais de crianças e adolescentes ao implementar uma política neoliberal de cunho Penal. Os(as) pesquisadores(as) Luena Marinho e Rui Caria, no capítulo “Os Direitos Humanos voltados para infância e juventude em Portugal: um olhar sobre a delinquência juvenil”, procuram refletir sobre a incorporação dos direitos humanos no contexto português, sob a lente do fenômeno da delinquência juvenil¹. Os dados apresentados foram recolhidos no âmbito do Projeto Youthresponse², onde foram ouvidos informantes-chave como operadores do sistema de justiça, envolvendo técnicos de educação a magistrados, com o propósito de obter informações diversas sobre a caracterização social dos jovens e o percurso nos sistemas de proteção, tal como a articulação institucional em prol da temática, ao final, indicam áreas de atuação prioritárias para minorar o comportamento criminal dos jovens.

A pesquisadora Karine Barros de Melo traz os resultados do seu Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Profa. Andréa Pires Rocha, no capítulo “Perpetuação da colonialidade por meio do encarceramento e da morte sistêmica da juventude negra: reflexões sobre o “Pacote Anticrime”. O texto expõe que o racismo serviu como base para a colonização e, posteriormente, desempenhou um papel fundamental na estruturação do Estado Burguês, através da colonialidade. Apresenta alguns componentes colonialistas e racistas presentes na defesa do “Pacote Anticrime” aprovado no contexto do Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), combinando o recrudescimento e a violência contra a juventude negra para perpetuar e remodelar os projetos de Estado que visam o genocídio da juventude negra.

No capítulo “A Gente Sabe que Não Tem Nada Neutro, Né?: Sobre a Aplicação da Lei Nº 10.639/2003 no IF Baiano Campus Xique-Xique”,

¹ A organização do livro respeitou a autonomia dos colegas de Portugal, os quais trabalham com a categoria delinquência juvenil nas pesquisas vinculadas ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra. No entanto, é importante destacar que essa categoria não balizou epistemologicamente a pesquisa sobre os sistemas de proteção, tampouco tangenciou as reflexões que envolvem a questão dos/das adolescentes em situação de conflito com a lei.

² Projeto Youthresponse - Jovens adultos imputáveis: direito penal e a resposta judicial, desenvolvido pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), financiado pela FCT, e que decorreu de 2019 a 2022. No âmbito deste projeto foram realizadas 14 entrevistas com informantes-chave – sendo estes operadores do sistema de justiça e da justiça de menores (desde técnicos de educação e reinserção, magistrados, forças de segurança, entre outros), de onde foram retirados excertos que integram este texto.

os(as) autores(as) Laisla Suelen Miranda Rocha e José Francisco dos Santos apresentam reflexões sobre a implementação da referida lei, no contexto da educação profissional e tecnológica, especificamente no Instituto Federal Baiano campus Xique-Xique. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, Plano de Desenvolvimento Institucional e Política de Assistência Estudantil. Os resultados apontaram que a aplicação da referida lei se dá, ainda, de forma embrionária e por poucos professores negros vinculados ao NEABI, apesar de em todos os Projetos Políticos Curriculares citarem a legislação. Outro ponto relevante é que na Política de Assistência Estudantil em nenhum momento são tratadas as questões étnico-raciais.

O professor Geraldo Cebola João Lucas, autor do capítulo “Calendário Agrofestivo e o Direito à Educação em Moçambique: um Estudo da Província de Niassa”, apresenta reflexões sobre o direito à educação em Moçambique, trazendo as implicações do calendário agrofestivo sobre o calendário escolar. As técnicas de pesquisa usadas para o estudo foram a observação e a revisão bibliográfica. Com o estudo constatou-se que o calendário agrofestivo tem impacto negativo sobre o direito à educação das crianças, provocando o abandono escolar, explorando mão de obra infantil e promovendo casamentos prematuros e gravidez na adolescência. As reflexões abordam a importância das tradições, mas sem deixar que elas promovam violações dos direitos.

No capítulo “Infância, Relações Raciais e Educação Infantil”, o pesquisador Cleilton Moreira Mendes discorre que a infância é uma construção social que deve ser pensada por uma ótica contextualizada ao seu tempo, desta forma, reflete sobre como ocorreram as transformações sobre a concepção de infância ao longo dos anos sob a ótica das relações raciais, que também estão presentes na educação infantil, etapa da vida composta pela construção das identidades. Desta forma, defende a importância de se lançar olhares diferenciados para as infâncias, uma vez que é uma categoria socio-histórica múltipla e consoante a cada contexto ao qual está inserida a criança em questão.

O antropólogo Hélder Pires Amâncio, no capítulo “Experiência de Investigação Etnográfica com Crianças em Maputo: o Lugar do Brincar e da Escola”, ao discorrer sobre as experiências de início escolar na perspectiva dessas crianças, procurou compreender junto delas, durante aproximadamente quatro meses, o significado de *ir à escola* e *ser criança* na perspectiva delas e como elas construíam sua relação com a escola. A investigação através da etnografia centrada nas crianças dentro e fora da escola permitiu compreender que as crianças gostam do espaço escolar por conta da convivência com outras crianças, especialmente os momentos de brincar e jogar. O capítulo traz importantes nuances da

vivência cotidiana e educativa das crianças com a escola e para além dela, localizando-a como espaço de limites e possibilidades.

A pesquisadora Micheli Oliveira Fraga dos Santos, no capítulo: “Narrativas de Ensino e Educação no Colégio São Vicente de Paulo: uma análise sobre a educação escolar para estudantes quilombolas”, traz um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), que teve como temática central a identidade de adolescentes quilombolas que são estudantes de uma escola de Ensino Médio urbana, demonstrando o quanto o racismo ainda encontra diversas vertentes para oprimir e silenciar essas identidades. O texto apresenta as narrativas de ensino da instituição e suas propostas pedagógicas no contexto da covid-19, dialogando também com as(os) estudantes para a compreensão do impacto das mudanças nos seus processos de ensino.

No capítulo “A Voz dos Adolescentes: percepções dos educandos atendidos pelo serviço de convivência e fortalecimento de vínculos sobre intersecção entre racismo e machismo”, a autora, Ana Beatriz Santos Pimentel, evidencia, a partir da ótica dos(as) adolescentes atendidos(as) pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Londrina-PR, as expressões do racismo estrutural e suas intersecções de classe, raça, gênero e território presentes em seu cotidiano. Traz nuances capazes de demonstrar o quanto as relações são estruturadas a partir do racismo, atravessando a realidade de crianças e adolescentes de forma interseccional, provocando a violação dos seus direitos e do acesso a espaços e proteção.

Os(as) pesquisadores(as) Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa, Joaquim Miranda Maloa e Tomé Miranda Maloa trazem no capítulo “Na Incerteza do Amanhã: juventude e políticas públicas de emprego em Moçambique” a percepção que os jovens têm sobre as políticas públicas de emprego em Moçambique, a partir de pesquisa qualitativa que usou a técnica de entrevista semiestruturada e teve como sujeitos 20 jovens, de 18 a 35 anos de idade, em dois municípios, Lichinga na província de Niassa e em Massinga, ao sul do país na província de Inhambane. Os depoimentos dos jovens foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, o que permitiu aos pesquisadores constatarem que os entrevistados são críticos em relação às políticas públicas de emprego em Moçambique e apontam que os fatores que envolvem a incerteza de inserção ao mercado estão associados à falta de comprometimento das ações das políticas de emprego.

Na terceira parte do livro, somos brindados com a história de importantes protagonistas das lutas por direitos humanos. A primeira é um texto *in memoriam* a moçambicana Alice Mabota, que seria uma

entrevistada, porém faleceu antes que acontecesse. Na sequência as entrevistas na íntegra com Markinhos do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua; Irandi Pereira, grande referência da socioeducação no Brasil; Olympio de Sá Sotto Maior Neto, representante do Ministério Público brasileiro; Francisca Rodrigues de Oliveira Pini, do Instituto Paulo Freire.

Finalizamos nosso convite à leitura dizendo que este livro é a concretização dos esforços de todas as pessoas que passaram pelo projeto de pesquisa e possibilitaram que trouxéssemos a questão da infância e juventude a partir das lentes do sul e do sul dentro do norte. As reflexões também revelam os limites dos direitos humanos na perspectiva liberal, que convive com a necropolítica promotora de fome, violência e morte... Como em outro trecho da música da Drik Barbosa e do Emicida aponta,

Se a alma rebelde se quer domesticar
Menina preta perde infância, vira doméstica
Amontoados ao relento, sem poder se esticar
Um baobá vira um bonsai, é só assim pra explicar
Que o nosso povo nas periferia
Precisa encher suas panela vazia
Dignidade é dignidade, não se negocia
Porque essa troca leva infância, devolve apatia
E é pior na pandemia
Sobra ferida na alma, uma coleção de trauma
Fora a parte física e nós já tá na crítica
Pra que o nosso futuro não chore
A urgência é: precisamos ser melhores, viu?
(Drik Barbosa e Emicida)

Para ser melhores precisamos fazer a defesa intransigente dos direitos humanos a partir da história de lutas e resistências, anunciado que só podemos entendê-los como instrumentos eficazes quando de fato saem da retórica e das normativas tornando-se parte da vida real por meio de sistemas de proteção que garantam o acesso à educação, saúde, moradia digna, lazer, do poder brincar e festejar. Essas são as armas, parafraseando o nome do filme moçambicano de 1978 dirigido por Murilo Salles. É preciso, enfim, a construção de uma sociabilidade que abra janelas para o direito maior que é de sonhar e realizar os sonhos. Como continua a música,

Prioridade nossa
É assegurar que cresçam e floresçam
Alimentar a potência delas
A liberdade delas não tem preço
Merecem o mundo como um jardim

E não como uma cela
(Drik Barbosa e Emicida)

O direito a sonhar e ser o que quiser ser... Que a luta contra-colonial, antirracista, anticapitalista, antineoliberal, anticapacitista, antipatriarcal, antiLGBTfobia, nos mova e dos jardins brotem a felicidade coletiva! Boa leitura.

Andréa Pires Rocha
Irândi Pereira
José Francisco dos Santos

PARTE I

**RELATÓRIO FINAL DA
PESQUISA**

SISTEMAS DE PROTEÇÃO E GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS VOLTADOS A INFÂNCIA E JUVENTUDE EM ANGOLA, BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL

Andréa Pires Rocha

NOSSOS PONTOS DE PARTIDA

O projeto teve como objetivo geral conhecer as particularidades e singularidades dos Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados a infância e juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. Para chegarmos a essa percepção, iniciamos reflexões sobre elementos universais que vinculam os países em questão, considerando como determinante a história demarcada pelo colonialismo. Os três últimos foram colônias portuguesas, no entanto, o processo de independência brasileiro aconteceu ainda no início do século XIX, enquanto o angolano e o moçambicano foram conquistados apenas no último quartel do século XX. Precisamente, a independência do Brasil se deu no ano de 1822, o processo revolucionário de Moçambique alçou conquista em 25/06/1975 e o de Angola em 11/11/1975. Como explica Hall (2006), a questão entre global e local no processo de colonização reinventa as narrativas imperiais do passado, pois

[...] a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação, portanto recaí precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do “aqui” e “lá”, de um “então” e “agora”, de um “em casa” e no “estrangeiro”. “Global” neste sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade. Trata-se de como as relações transversais e laterais que Gilroy denomina “diaspóricas” (Gilroy,1993) complementam e ao mesmo tempo deslocam as noções e moldam um ao outro. Como Mani e Frankenberg afirmam, o “colonialismo”, como o “pós-colonial”, diz respeito às formas distintas de “encenar os encontros” entre as sociedades colonizadoras e seus “outros” – “embora nem sempre da mesma forma ou mesmo grau” (Mani e Frankenberg, 1993, p. 301, *apud* Hall, 2006, p. 03)

Ou seja, a dinâmica do colonialismo se estabelece em movimentos entre nações, no entanto, mesmo havendo trocas e reconstruções, há uma grande diferença entre a condição de colonizador e colonizado. As marcas da violência e da opressão precisam ser superadas coletivamente, portanto a

descolonização é um avanço para humanidade como um todo, ou seja, “para a Europa, para nós mesmos e para a humanidade, camarada, é preciso renovarmos, desenvolver um pensamento novo, tentar pôr de pé um homem novo” (Fanon, 2005, p. 366).

É certo que o colonialismo deixou mais marcas em Angola e Moçambique por conta de seus processos de independência terem se dado tardiamente e só terem acontecido após organizações em conjunto com revolucionários de outros países do continente africano e empreenderem uma luta armada. Além disso, esses países se viram assolados por guerras civis antes e depois de sua libertação, dificultando a consolidação como nações independentes e, em consequência, vivenciam desafios para a construção de um sistema de defesa e proteção de direitos. Em relação ao Brasil, as marcas mais visíveis estão nos resquícios da escravidão e do racismo estrutural que a subsidiou, considerando que a desigualdade racial é elemento persistente nas relações sociais brasileiras.

Neste sentido, a relação entre esses quatro países se estabelece a partir de particularidades e se define por meio do lugar que cada qual ocupou no processo composto por relações estruturais e superestruturais. Desta forma questionamos se houve e/ou há o estabelecimento de cooperações entre essas nações, assentadas em dois questionamentos: 1) como se deu a influência de Portugal na consolidação de direitos voltados ao segmento infantojuvenil nos países que colonizou; 2) se houve o estabelecimento de relações Sul – Sul, envolvendo Brasil, Angola e Moçambique no terreno da garantia de Direitos Humanos.

Para respondermos a essas perguntas, o projeto buscou alcançar os seguintes objetivos específicos: Levantar se houve o estabelecimento de cooperações entre Portugal, Angola, Moçambique e Brasil no que se refere à proteção dos direitos infantojuvenis; Refletir sobre a influência de movimentos sociais, ações de desenvolvimento comunitário e protagonistas sociais na luta pela garantia de direitos humanos voltados ao público infantojuvenil; Conhecer como funciona o financiamento dos sistemas de garantia de direitos e se há a construção de sistemas democráticos de controle social; Refletir acerca dos limites e desafios enfrentados para efetivação; Situar o sistema de proteção a infância e juventude a partir da conjuntura social, histórica e econômica de cada país.

Este relatório final foi construído como a síntese de um processo que durou quatro anos, destes, dois deles em um contexto pandêmico, que assolou a população mundial. Dos objetivos que elencamos acima, alguns atingimos por completo, outros parcialmente, mas em uma perspectiva geral, da conclusão deste projeto extraímos muitos frutos, principalmente aqueles que provêm da relação humana, amistosa e acadêmica que pudemos construir com pesquisadores(as) dos países envolvidos. Sobre esses frutos

falaremos um pouco nas considerações finais. Por hora é importante explicar que o resultado da pesquisa foi apresentado em partes, na primeira trouxemos reflexões mais gerais acerca dos elementos que unem a história de Angola, Brasil, Moçambique e Portugal, na sequência apresentamos reflexões sobre os processos de independência, depois particularizamos os sistemas de proteção em cada país.

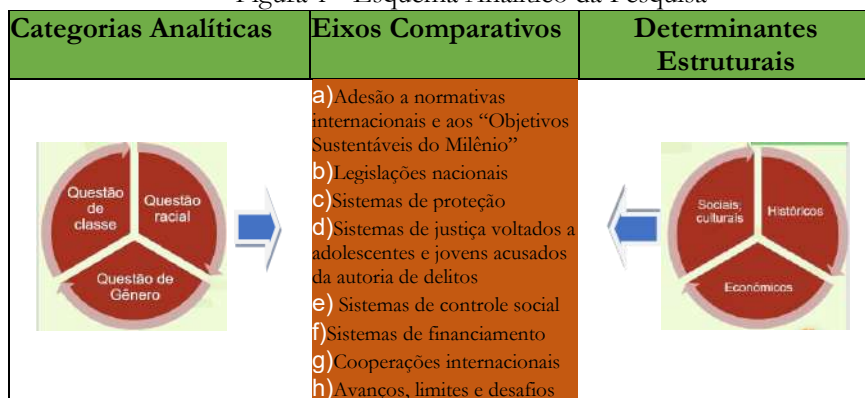
OS PASSOS QUE DEMOS

Tecemos uma análise comparativa levantando as particularidades e singularidades dos sistemas de garantia de direitos humanos voltados ao segmento infantojuvenil em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. Partimos do pressuposto de que a comparação vista

[...] enquanto momento de atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir irregularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais (Schneider; Schimitt, 1998, p. 1).

Adotamos a noção de ciclo de investigação, pois, segundo os autores, “permite situar o uso do método comparativo dentro de um campo teórico-metodológico abrangente, composto por múltiplas estratégias de abordagem dos objetos empíricos” (Schneider; Schimitt, 1998, p. 32). Portanto, a análise se dará a partir de uma fundamentação teórico-metodológica assentada em perspectivas críticas que permitam a análise da realidade mediada pelas categorias universalidade, singularidade e particularidade. Também nos pautamos na intersecção das categorias raça, classe e gênero, considerando-as como marcadores essenciais para compreensão do acesso aos sistemas de direitos. Destacamos ainda que os elementos empíricos levantados serão observados a partir de determinantes históricos, econômicos, sociais e culturais dos países em questão, permitindo que as reflexões evitem generalizações. Em suma, a análise seguiu o esquema abaixo,

Figura 1 - Esquema Analítico da Pesquisa



Categorias Mediadoras		
Singularidade	Particularidade	Universalidade

Fonte: elaboração da proponente

E, segundo Schneider e Schmitt (1998, p. 33), “Block identifica dois momentos inerentes ao método comparativo: um momento analógico, relacionado à identificação das similitudes entre os fenômenos, e um momento contrastivo, no qual são trabalhadas as diferenças entre os casos estudados”, por isso os procedimentos metodológicos foram divididos em 6 fases: 1ª. Revisão bibliográfica, na qual os grupos de cada país indicam leituras para todos; 2ª. Cada grupo busca informações dos próprios países; 3ª. os grupos trocam as informações levantadas e iniciamos as comparações; 4ª. desenvolvimento de entrevista semiestruturada com protagonistas; 5ª. Análise das singularidades e particularidades entre os sistemas de proteção e defesa de direitos; 6ª. Construção de uma publicação em conjunto.

Cabe enfatizarmos que a pesquisa empírica foi dividida em duas frentes. A primeira se centrou em pesquisa documental que teve como fontes legislações, normativas, programas, entre outros documentos dos países em questão. A segunda teve como base pesquisa qualitativa por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com três protagonistas da defesa dos direitos voltados a infância e juventude de cada país envolvido. Esses sujeitos foram convidados a partir do histórico de envolvimento no

processo de construção desses sistemas de direitos, podendo ser representantes de movimentos sociais, de organizações governamentais ou não-governamentais, ativistas em ações de desenvolvimento comunitário, entre outros. O fato desses protagonistas serem pessoas reconhecidas publicamente nos levou a considerar que seus nomes sejam publicados na pesquisa, no entanto, respeitamos a opção pelo anonimato. Providenciamos a assinatura do Termo Livre Consentimento e Esclarecido, como exige o Comitê de Ética em Pesquisa.

Destacamos que o projeto foi analisado e reconstruído coletivamente³ a partir das contribuições das equipes de pesquisadores de Angola e Moçambique, os quais já aceitaram participar da pesquisa e na sequência firmando parcerias com pesquisadores de Portugal. A equipe de pesquisadores foi multidisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas, dentre elas: Serviço Social, História, Psicologia, Educação, Letras, Medicina, Relações Internacionais, Geografia, Direito, etc. Como também ativistas do campo da defesa dos Direitos Humanos. Desta forma, acreditamos que desenvolvemos uma pesquisa com impacto social, que fortalece o compromisso social das universidades envolvidas.

A equipe foi dividida em subgrupos responsáveis pelo levantamento de seu próprio país, na sequência trocamos os levantamentos e pudemos sistematizar os dados e analisá-los a partir de lentes interseccionadas. E, ao longo do processo, levamos em conta o pensamento de Fanon,

“Deixe pra lá sua história – disseram-me então – deixe suas pesquisas sobre o passado e tente adaptar-se ao nosso passo. Em uma sociedade como a nossa, extremamente industrializada, científica, não há mais lugar para a sua sensibilidade. É preciso ser duro pra vencer na vida. Não se trata mais de jogar o jogo do mundo e sim de sujeitá-lo a golpes de integrais e de átomos”. Claro, de vez em quando diziam-me também: “Quando estivermos cansados da vida em nossos arranha-céus, iremos até vocês como vamos às nossas crianças... virgens...atônitas...espontâneas. Iremos até vocês que são a infância do mundo. Vocês são tão verdadeiros nas suas vidas, isto é, tão folgados... Deixemos por alguns momentos nossa civilização cerimoniosa e educada e

³ Informamos que esse processo se deu a partir do desenvolvimento do projeto n. 12218 “Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos e Sociais voltados a Infância e Juventude em Portugal, Angola e Brasil”, cadastrado na Universidade Estadual de Londrina no dia 01/10/2019 e iniciado no dia 07/11/2019, que não envolvia Moçambique e se centrava em pesquisa bibliográfica e documental. No entanto, no decorrer do processo tivemos a oportunidade de ampliarmos a proposta envolvendo mais um país e os membros internacionais da pesquisa sugeriram a realização de entrevistas com protagonistas da luta pelos direitos humanos nos países envolvidos. Por isso, o reconstruímos coletivamente para submissão ao Comitê de Ética da UEL – via Plataforma Brasil – e assim que aprovado, suspendemos o projeto anterior para desenvolver o presente.

debrucemo-nos sobre essas cabeças, sobre esses rostos adoravelmente expressivos. De certo modo, vocês nos reconciliam com nós próprios” (Fanon, 2005, p. 120).

E não abandonamos nossa história, pois é sobre ela que essa pesquisa tratou e, mais que isso, é sobre o presente e sobre o futuro, que depende de processos de mudanças que estão para além da mera positivação de direitos.

A HISTÓRIA QUE NOS LIGA

Pedimos desculpas, mas gostaríamos que aqueles que se encarregam de descrever a colonização lembrem-se de uma coisa: é utópico procurar saber em que um comportamento desumano se diferencia de outro comportamento desumano (Fanon).

Iniciamos as nossas reflexões refutando a tese de que o continente africano não possuía história antes da colonização europeia. Uma prova concreta disso é o fato de que a Nação Monomotapa, território de que a atual Moçambique faz parte, tem registros de organização social desde o século X e o “Reino” do Congo tem a sua formação datada no século XIII. Dessa forma, quando o português Diogo Cão ancorou, em 1484, seu navio no Porto de Mpinda, região do Congo, encontrou uma civilização muito rica, que detinha poder sobre outros reinados, os quais pagavam tributos. Já entre 1487 e 1499, quando o litoral leste do continente africano, onde se situa Moçambique, entra na rota dos portugueses em decorrência da “primeira viagem de Vasco da Gama à Índia, dando início a uma ligação marítima regular entre o Ocidente e o Oriente” (Hernandez, 2008, p. 582), na região, já era consolidado um entreposto comercial dominado pelos “mercadores árabes de Omã e indianos islamizados do Guzerate, que, em troca do ouro e ferro levavam algodão, porcelanas, seda, miçangas, perfumes e drogas medicinais” (Hernandez, 2008, p. 582).

Cabe salientar que a disputa por territórios do chamado “além-mar”, envolvia prioritariamente a Coroa de Castela, atual Espanha, e o Reino de Portugal. Adriano Moreira (1994) aponta que em 1479 ocorreu o Tratado de Alcáçovas, que foi posteriormente confirmado pelo Tratado de Toledo, a partir do qual,

[...] reconheceu já os direitos portugueses à costa africana e ilhas atlânticas, deixando de fora as Canárias, de resto também objecto de rivalidades antigas. Mas a viagem de Cristóvão Colombo, começada em Palas a 3 de agosto de 1492, colocou em evidência o Atlântico Ocidental e a questão de saber se o Tratado de 1479 abrangia a área (Moreira, 1994, p. 11).

Em 1492, Cristóvão Colombo é o primeiro a chegar ao continente americano, região que foi chamada de Caribe. Não descobriu nada, pois naquele território já havia organizações sociais que lutavam bravamente contra a invasão, o que foi utilizado para justificar os massacres e o propósito da escravização dos nativos. Assim, “a chegada dos europeus à América resultou numa das maiores catástrofes demográficas⁴ da história da humanidade” (Gomes, 2019, p. 117). A ocupação espanhola estimulou a negociação em torno do Tratado de Tordesilhas, assinado em 7 de junho de 1494, por D. João II de Portugal e os reis católicos Fernando e Isabel. Segundo Moreira (1994, p. 11) esse tratado,

tem um significado muito mais vasto do que a simples delimitação de áreas de influência divididas entre os dois reinos. Estavam envolvidos interesses de particulares, especialmente os dos mercadores andaluzes, habituados ao comércio secreto da Guiné sem pagamento ao erário real castelhano, pelo que de facto não lhes agradou a política dos reis católicos no sentido de afirmarem o seu direito tradicional «à conquista das partes de África e da Guiné». Mas estavam sobretudo em causa os interesses políticos de dois Estados em expansão [...] pertenceriam a Castela as terras descobertas para além do meridiano que passava a 370 léguas a ocidente de Cabo Verde, limite encurtado para 200 léguas no que tocava aos descobrimentos que Colombo pudesse fazer na segunda viagem que entretanto iniciava.

Além disso, o autor aponta que há um grande debate em torno das razões que levaram à demarcação da linha imaginária, “sendo a questão mais debatida a de saber se D. João II tinha já nessa data conhecimento da existência do Brasil” (Moreira, 1994, p. 11). É essencial o destaque sobre a influência da Igreja Católica na consolidação de um projeto de ocupação europeia, explicado pelo autor a partir de diferentes linhas políticas, das quais destaca as seguintes:

a) O começo da execução de um projecto que temos chamá-lo Euromundo, e que veio a traduzir-se na submissão da totalidade do globo ao governo das potências ocidentais, todas de etnia branca; b) A definição de uma política colonial da Santa Sé, que veio a receber forma laica na ONU; c) A viragem da concepção das relações internacionais e o desenvolvimento do jusnaturalismo racionalista (Moreira, 1994, p. 12).

⁴ As estimativas apontam que, em 1420, ano em que as navegações portuguesas na costa da África iniciaram, a população mundial era de 450 milhões de pessoas. Desse total, 50 milhões estariam na América. Quatro séculos depois, em 1804, a população do planeta dobrou, chegando a 900 milhões. Contudo, no continente americano, só havia 25 milhões de pessoas, o que inclui as pessoas negras escravizadas trazidas ao continente (Gomes, 2019).

Foi muito importante para nossa pesquisa esse debate do Euromundo como um projeto, pois demonstra o lugar de Portugal em meio à ambição europeia de controlar todos os territórios mundiais, aqueles já ocupados e os que viriam a seguir. Alerta o autor que

[...] embora a identificação fosse católica, e o projecto cristocêntrico, o Euromundo ia ser obra dos Estados laicos ocidentais, em guerra civil interior. O próprio Tratado de Tordesilhas já o anuncia, porque foi convencionado à margem da Santa Sé, que apenas consagrou o acordo. A República Cristã transformava-se no Ocidente dos Estados para executar o seu projecto colonizador e unificador do globo. [...] A convergência posterior das soberanias europeias em expansão nessa vasta zona de confluência dos poderes que foi o resto do Mundo daria o projecto por finado, ao firmar o Acto Geral da Conferência de Berlim de 1885. (Moreira, 1994, p. 13)

Voltaremos a falar da transição do poder da igreja para o poder dos Estados e, certamente, da Conferência de Berlim de 1885. Porém, o que importa agora nesse breve resgate histórico sobre os elementos que fizeram com que a história de Portugal se cruzasse com a história de Moçambique, Angola e do Brasil. Em 1500, “a armada de Cabral, que seguia no caminho das Índias se deparou com a terra a ocidente” (Schwarcz; Starlong, 2015, p. 28), que foi, primeiro, chamada de Terra de Vera Cruz, território o qual, curiosamente, já estava demarcado anos antes no Tratado de Tordesilhas. Segundo Schwarcz e Starlong (2015, p. 28), “a reação inicial foi de encanto diante dessa ‘terra nova, que se ora nesta navegação achou’, mas também de vontade de posse: assim, imediatamente se criaram nomes para tudo que se ‘descobria”.

Assim como já sabemos, o racismo justificou as primeiras formas de opressão colonial. Para isso, valia-se de uma suposta superioridade branca propagada pelo cristianismo europeu, mecanismo útil para a imposição da escravidão dos povos originários que, genericamente, eram chamados de indígenas, tanto no continente africano quanto no americano. Segundo Pétré-Grenouilleau (2009), as primeiras tentativas de elaboração de argumentos que legitimavam a mercantilização dos seres humanos negros se assentavam na chamada “maldição de Cam”, história bíblica em que o personagem mítico Noé amaldiçoa o seu filho Cam e toda a sua geração, tornando-os escravizados dos escravizados de seus irmãos. Para “eles não havia nenhuma dúvida de que Cam era negro e, por isso, todas as populações negras tinham sido condenadas a ser escravos dos outros povos da Terra!” (Pétré-Grenouilleau, 2009, p. 48).

Além do mais, é importante mencionarmos o papel dos segmentos da Igreja Católica, tais como os Capuchinhos, Franciscanos e Jesuítas no

contexto do colonialismo português. Destes, os Jesuítas alçam mais amplitude⁵, tendo em vista que a Companhia de Jesus, fundada em 1540, torna-se um importante instrumento para que houvesse uma “reforma da Igreja Católica, sendo enviados já nos anos subsequentes a África, Índia e América do Sul” (Gnerre; Sampaio, 2014, p. 118).

É evidente que as bases materiais de todas as elucubrações escravagistas se assentavam no processo de acumulação primitiva, a partir da exploração das riquezas naturais nos territórios colonizados e da exploração extrema e total da força de trabalho de seres humanos escravizados (Marx, 1985). A afirmação exposta corrobora a análise de Eric Williams (2012) sobre o primado da escravidão no contexto da consolidação do modo de produção capitalista, o qual chega a apontar que para Adam Smith “a descoberta da América e da rota do cabo da Boa Esperança até as Índias são os dois acontecimentos de maior grandeza e importância registrados na história da humanidade” (Williams, 2012, p. 89).

A importância da “descoberta” da América perpassava a exploração de metais preciosos, pois abriu possibilidades inesgotáveis de acúmulo de capital, dentre elas, a mercantilização de seres humanos escravizados. Um fato a ser destacado nessa primeira fase do colonialismo é o de que a relação dos países europeus com o continente africano tinha, como foco, a mercantilização de corpos humanos. Entretanto, tudo isso ainda acontecia de forma diplomática e sem a ocupação direta, o que M’Bokolo (2007) assevera que se altera apenas após 1880.

Diferentemente, o Brasil já recebe, mesmo que inicialmente de forma tímida, a imigração⁶ portuguesa desde o início da invasão. Desse modo, os colonos assumiam a administração dos processos de exploração das matérias-primas que seriam manufaturadas na Europa, tornando-se evidente o fluxo de relações entre colonialismo, escravidão, mercantilismo e industrialização, uma vez que “os lucros obtidos forneceram um dos principais fluxos da acumulação do capital que, na Inglaterra, financiou a Revolução Industrial” (Williams, 2012, p. 90).

No caso do colonialismo português, o Código Filipino esteve em vigor de 1603 a 1867 e era uma espécie de regulador das relações civis em Portugal e em “seus” territórios ultramarinos. Quando se remetia às

⁵ Os jesuítas carregam uma característica missionária, Nesse contexto, “de modo distinto dos franciscanos e dominicanos, os jesuítas difundiram o evangelho entre os povos distantes do centro da Igreja” (GNERRE; SAMPAIO, 2014 p. 119), tornando-se um instrumento ideológico essencial para a perpetuação do colonialismo português tanto aqui, no Brasil, quanto em Angola e em Moçambique, a fim de alcançar as elites locais e catequizar os nativos residentes nos territórios de seu domínio.

⁶ É interessante ilustrarmos que, no Código Filipino, uma das penas para aqueles que cometiam crimes era o seu envio ao Brasil.

questões que envolviam as colônias, centrava-se nas regulamentações contratuais de propriedade, o que gerava privilégios aos brancos e delineava torturas, controle, opressão aos indígenas e aos negros escravizados.

A partir do iluminismo, as formulações filosóficas, políticas, econômicas recebem a influência direta do pensamento liberal. A pesquisadora Alves-Jesus (2021), aponta que foi em meados do século XVIII que o jusracionalismo ganhou lugar no contexto português. Segundo ela, as primeiras evidências se mostram nas Faculdades de Cânones e Leis da Universidade de Coimbra quando os cursos de Teologia e Jurisprudência passam a ser independentes e autônomos. Todavia, ressalta que mesmo essa reforma nos estatutos da universidade não impediu influência do pensamento teológico, o que irá galgar avanços posteriormente. O marco da transição moderna de Portugal se deu no contexto do Período Pombalino, no qual o Estado esteve sob a gestão do Marquês de Pombal (1750-1777).

Segundo a pesquisadora, havia até então uma adoção da concepção do direito romano, que envolvia valorização da pessoa humana e dos princípios cristãos, no entanto, a interpretação do Direito a partir da “luz da razão” se concretiza e se sustenta na implementação da Lei da Boa Razão,

[...] promulgada a 18 de agosto de 1769, é uma das medidas que ajudaram na reconfiguração do panorama jurídico português, decorrentes das influências da criação da chamada escola do Direito Natural e da expansão do jusracionalismo. Apesar de abraçada pelo centralismo pombalino, não pode deixar de ser vista também como contributo indireto para uma renovação do contexto legal no sentido de uma progressiva valorização de outras realidades que não as estritamente indicadas no antigo direito (Alves-Jesus, 2021, p. 300).

É também neste contexto que o mundo ocidental entra em ebulição, as revoluções burguesas passam a eclodir no final do século XVIII e, curiosamente, a primeira grande mudança se deu no contexto da independência dos Estados Unidos da América, em 1783. Alguns anos depois, em 1789, explode a Revolução Francesa, que se torna o marco dos processos impetrados pela burguesia. Entre 1790 e 1804, a revolução Haitiana denuncia o fato de que a tomada de poder pela burguesia na Europa não aliviaria em nada a vida das pessoas oprimidas e escravizadas nas colônias (Losurdo, 2006; James, 2010).

No caso de Portugal, Luiz Carlos Villalta (2000, p. 17) nos ajuda a entender que a incorporação ao pensamento liberal foi seletiva, “conciliando a valorização da Razão e das ciências à anteposição de obstáculos ao que soava como ameaça aos pilares do Antigo Regime”. Dessa maneira, eram recusados os questionamentos ao absolutismo, ao

colonialismo e ao catolicismo, por meio da realização de tímidas reformas econômico-sociais que promoviam as esferas manufaturáveis e comerciais da metrópole sem romper com o domínio colonial. Essas reflexões nos mostram o quanto a concepção de Direitos Humanos burguesa é limitada e, por que não dizer, hipócrita, pois mesmo sendo considerado um crescente humanismo no território português, esse mantém-se como agente colonial e escravocrata, impetrando poder sob o continente africano e o Brasil.

Por outro lado, no início do século XIX, os conflitos já existentes no continente europeu se agravam no contexto do Império francês, que tinha, como frente, Napoleão Bonaparte, o que abalou as estruturas relacionais entre os países, especialmente aquelas que se vinculavam com a Inglaterra. Portugal não rompeu com a Inglaterra, portanto, essa escolheu o colocou na condição de país inimigo da França, que tinha o apoio da Espanha. Somado a isso, havia o receio de que grupos liberais aproveitassem as fraturas decorrentes de embargos econômicos e levantassem revoluções que colocassem a monarquia portuguesa em risco. A resolução encontrada foi a fuga da corte para o Brasil, no final de 1807, que chegou em nossas terras em fevereiro de 1808 (Schwarcz; Starling, 2015). Em outras palavras, a colônia se torna a capital e, nesse sentido, as relações econômicas e políticas são redesenhadas, a partir da exigência de mudanças estruturais, políticas e arquitetônicas.

O NOVO COLONIALISMO SOBRE A ÁFRICA: DIREITOS HUMANOS PARA QUEM?

As dinâmicas relatadas acima trazem elementos particulares para a independência do Brasil, na medida em que resulta de acordos entre a própria família real. Trocando em miúdos, D. João VI volta para Portugal, a fim de reassumir as “rédeas” daquele país e D. Pedro I permanece no Brasil, em uma conjuntura que envolvia a ampliação de movimentos que possuíam o potencial de se ampliarem, dentre eles, a resistência quilombola, que unia negros e indígenas e era fortemente combatida. Por outro lado, havia o arremedo de liberais, os quais exigiam a independência do país, mas ainda não defendiam o fim da escravidão. Essa conjuntura levou D. Pedro I a declarar, em 1822, a independência e, ao contrário de se tornar rei de Portugal, autointitulou-se imperador do Brasil. Segundo Moreira (1994, p. 14)

A independência dos países do continente americano, no século XIX, não foi ainda um recuo do projecto do Euromundo. De facto foi um processo de descentralização do governo interior do Ocidente, com o poder interno de cada país nas mãos da mesma etnia branca, cristã, capitalista e liberal, e com o

resto do Mundo submetido à estrutura definida apenas pelas soberanias ocidentais.

Ou seja, a farsa do fim do colonialismo fez com que as condições de vida dos indígenas, dos negros escravizados e dos brancos pobres continuassem precárias. Além disso, o fato de Portugal ter sido obrigado a se desvincular dos domínios da vida econômica e política do Brasil o leva a recrudescer os seus domínios em África. Assim, a independência do Brasil representa o fortalecimento do colonialismo português em Angola e Moçambique. Estudiosos apresentam inúmeras legislações do final do século XIX que abordam a questão da escravidão e do trabalho forçado dos indígenas nativos das chamadas províncias ultramarinas (Gonçalves, 2016). Esmeralda Martinez (2016, p. 9) explica que a Constituição Portuguesa de 1821 declarava que a nação portuguesa se formava a partir da “união de todos os portugueses em todos os hemisférios e compreendia as colônias africanas”. Nessa conjuntura, a cidadania seria um direito dos portugueses e dos escravizados alforriados. Contudo, a autora sustenta que a igualdade de cidadania não se efetivou nas possessões. A partir disso, foram inúmeras as mudanças nas legislações que levaram à separação dos poderes na metrópole e à concentração dos poderes nas colônias, pois o governo português passará a construir legislações especiais⁷ que, em nome da proteção dos usos e costumes, justificarão a exclusão dos indígenas (populações locais).

Em concomitância com as exigências capitalistas capitaneadas pelo império inglês, o pensamento liberal ganha corpo no Brasil. Em conjunto, há o pensamento lombrosiano, o higienismo, a eugenia e entre outros elementos que colaboraram para a perpetuação do racismo (Diwan, 2018; Mota, 2003; Bonfim, 2017; Rocha, 2020a). O Código Criminal do Império de 1830 extingue o Código Filipino, o que traduz a cristalização de um modelo de manejo das expressões da questão social a partir da lógica do controle penal. Dessa forma, é mantida a criminalização da pobreza, atacando a vadiagem e a mendicância, impetrando penalizações aos escravizados. Essa legislação, dentre muitos elementos, instituiu o trabalho forçado.

No terreno das relações internacionais, o Brasil já não estava sob o domínio português, mas se submete ao Imperialismo Inglês, por intermédio de acordos que favoreciam o desenvolvimento daquele país, em detrimento da manutenção da exploração, anunciando a necessidade de extinguir a escravidão, para que o capitalismo ocupasse esses espaços. Nesse sentido, é promulgada, em 1850, a conhecida Lei Eusébio de Queirós, que proibia o

⁷ A autora destaca o “Regulamento para os contratos de serviços e colonos nas províncias da África portuguesa” de 1875.

tráfico negreiro. Não por acaso, no mesmo ano, também foi implementada a Lei de Terras, a qual objetivava regulamentar a propriedade privada no Brasil, impedindo os negros escravizados ou libertos de se tornarem proprietários. Alguns anos depois, em 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre e, em 1885, a Lei dos Sexagenários.

O contrassenso do colonialismo se revela quando, nesse mesmo contexto, a Europa toda se voltava ao potencial lucrativo do continente africano, substituindo o tráfico negreiro e a escravidão pela exploração das riquezas naturais e das pessoas negras em seus próprios territórios. Em síntese, a opressão do colonialismo português sobre Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe é fortalecida após a independência do Brasil e legitimada na Conferência de Berlim, ocorrida em 1884, quando países tais como Inglaterra, França, Holanda, Bélgica também se interessam em regulamentar as suas invasões e ocupações no continente africano. Essa conferência partilhou a África, “concluindo que, o direito de ocupação colonial assentava no ‘direito histórico’ da primazia nas ‘descobertas’. A partir de então estabeleceu-se um novo princípio, o do direito de ocupação efectiva colonial” (Meneses, 2010, p. 74).

Diante disso, é iniciado o chamado “novo colonialismo”, que mantinha relações violentas e cruéis justificadas pelo racismo. Portugal se valeu dessas atitudes, mesmo depois da abolição da escravidão em seu território, ocorrida no ano de 1869, para recrudescer o poder sobre as colônias por intermédio de novas formas de exploração, em substituição ao mercado de corpos humanos. O Brasil tem a triste marca, em sua história, de ter sido o último país do mundo a abolir a escravidão. Isso se deu em resposta à conjuntura que se mostrava a partir de dois movimentos concomitantes: o das insurreições negras e populares, que abalavam as estruturas do sistema escravocrata (Moura, 2019; Nascimento, 2016; Fernandes, 1976), e a construção de alianças políticas entre os abolicionistas liberais (Fernandes, 2006). Esses elementos culminaram, inevitavelmente, na abolição da escravatura em 1888 e na proclamação da República em 1889.

Foi somente em 1910 que a República Portuguesa foi proclamada, ascendendo às expectativas daqueles que, de fato, gostariam que os ideais liberais se tornassem realidade. Todavia, nenhuma mudança se deu em relação à política colonial, já que:

[...] Prosseguiram os desígnios imperiais e as operações de conquista reforçavam a superioridade europeia. Agora, o objectivo central da expansão colonial assentava também na exportação dos ideais republicanos, vistos como a principal alavanca para impulsionar em todo o lado, incluindo nas colónias, a emergência de direitos naturais (Meneses, 2010, p. 73).

Um exemplo que demonstra o quanto o colonialismo português ignorava os princípios dos Direitos Humanos está na ideologia difundida pelo estatuto do Indigenato⁸, que teve sua primeira versão publicada pelo Ministério das Colônias por meio do Decreto n. 12.533 em 23 de dezembro de 1923, que era nomeado com Estatuto político, civil e criminal dos indígenas de Angola e Moçambique, o qual dispunha que

Art. 1º À República Portuguesa garante a todos os indígenas os direitos concernentes à liberdade, segurança individual e propriedade, à defesa das suas pessoas e propriedades, singulares ou colectivas, à assistência pública e liberdade do seu trabalho; e promove por todos os meios o cumprimento dos seus deveres conducentes ao melhoramento das condições materiais e morais da sua vida, ao desenvolvimento das suas aptidões e faculdades naturais e, de uma maneira geral, à sua instrução e progresso, para a transformação gradual dos seus usos e costumes, valorização da sua actividade e sua integração na vida da colônia, de modo a constituírem um elemento essencial da sua administração.

Ao lermos com atenção, parece que o artigo é contraditório, pois ao mesmo tempo em que concede o direito à liberdade, coloca como dever o “melhoramento das condições materiais e morais da sua vida”, por meio de instrução que levaria à transformação de sua cultura, integrando-os na vida da colônia. Na sequência há a informação no art. 2º de que “serão aceitos todos os usos e costumes da vida social indígena que não ofendam os direitos de soberania ou não repugnem aos princípios de humanidade”. De que humanidade se está falando? Da humanidade que impõe o colonialismo? Por isso, argumentamos que não há contradição, uma vez que essa é a essência do colonialismo, que ocupa, oprime e obriga uma civilização inteira a aderir aos ditames e valores coloniais. Como enfatiza Fanon (2008, p. 34)

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

Evidente, portanto, que a aplicação do Estatuto do Indigenato, voltado para “os indivíduos da raça negra ou dela descendentes que, pela sua

⁸ Estava vinculado à Lei Orgânica do Ultramar (Lei nº 2.066, de 27 de julho de 1953), que reformava as legislações que impetravam o domínio português às “províncias da Guiné, Angola e Moçambique” (Brasil, 1961).

ilustração e costumes”, conforme dispõe o art. 3º da lei, disfarçava suas bases racistas e eugênicas por meio de uma ideologia assentada no programa e no humanismo genérico e universal, que fazia alguns mais humanos que outros. Ao se referir aos direitos políticos, a legislação garantiria assistência, proteção e educação, que seriam garantidos pelo estado via impostos pagos pelas populações colonizadas. As instituições políticas dos africanos deveriam ser aprimoradas, sob a condução dos gentílicos, à medida que também impedia direitos políticos em continente europeu. No que tange à esfera criminal, as penas correccionais poderiam ser substituídas por trabalhos correccionais e as penas maiores por trabalhos públicos.

Vemos, a partir dessa legislação, que a recém República não media esforços para desenvolver Portugal às custas da violação de direitos e desumanização das pessoas dos territórios colonizados. As diretrizes da metrópole Portugal, em relação à sua política colonialista é radicalizada a partir de 1926, quando o país vivencia um Golpe Militar, o que levou ao início de um longo período ditatorial. Em 1928, Antônio Salazar assumiu o Ministério das Finanças e em 1933 tornou-se presidente do Conselho de Ministros, a partir daí costuma-se caracterizar o contexto como ditadura salazarista assentada no autoritarismo e com características fascistas, que intencionava uma reforma moral (Meneses, 2011). Elementos que se comprovam no recrudescimento de leis já existentes e criação de novas normativas que aumentavam a diferença entre os brancos e os negros nas colônias portuguesas em África e, por certo, em próprio território português. Desse modo, se ampliava a exploração, potencializando grande parte da economia portuguesa, especialmente no que se refere à produção de gêneros agrícolas (Santos, 2012; 2018).

Além disso, é importante mencionarmos que foi na década de 1930 que teorias eugênicas e higienistas ganharam mais repercussão em Portugal, na realidade, esse pensamento vinha galgando espaço desde o final do Século XIX, quando “sentiu-se a necessidade de realçar a hegemonia da então nação colonial, afastando elementos que pudessem sugerir degenerescência ou hibridação” (Matos, 2010, p. 94). Matos (2010, p. 94) informa ainda que

Em 1927, um ano depois do golpe militar de 1926, Mendes Correia considerou, numa intervenção apresentada ao Congresso Nacional de Medicina, que desfalque humano suscitado pela onda emigratória, bem como pela mortalidade, tubérculos e ilegitimidade das crianças conduzia à necessidade de tomar medidas eugênicas. (Matos, 2010, p. 94).

A I Semana Portuguesa de Higiene aconteceu em 1931, protagonizada por Mendes Correia, que propunha a elaboração de um *pedigree* das famílias

a partir de um arquivo genético. No mesmo ano é que ele organiza a Seção do Porto da Sociedade Portuguesa de Estudos Eugênicos e convida o eugenista brasileiro Renato Kehl para proferir uma palestra, na qual condenou a mestiçagem, no entanto, segundo a autora, houve pouca adesão a esta forma de se aderir às teorias eugênicas. Enfatiza que dentro de uma distinção entre um modelo eugênico radical, assentando na genética, e um modelo positivo, assentando no higienismo e na assistência, Portugal aderiu mais fortemente ao segundo.

A autora aponta ainda que “os eugenistas pretendiam combater quantitativa e qualitativamente a decadência populacional e social, pretensamente causada por factores biológicos mórbidos hereditários que pariam perigar as nações” (Pimentel, 1998, p. 18 *apud* Matos, 2010, p. 93). Mesmo assim, o universo de eugenistas era bem amplo, havendo adesões a diferentes entendimentos. Em síntese a pesquisadora refere que nas

[...] primeiras décadas do Estado Novo assistiram ao auge do pensamento eugênico em Portugal. Em 1933, o médico e antropólogo Eusébio Tamagnini apresentou a proposta de criação da Sociedade Portuguesa de Estudos Eugênicos, cujos estatutos foram aprovados em 1934. Esta sociedade foi fundada em Coimbra, a 9 de Dezembro de 1937, por E. Tamagnini, J. Alberto dos Reis, Alvaro Matos, Rocha Brito e Alberto Pessoa, com a participação em Lisboa e no Porto de Henrique de Vilhena e Mendes Correia. A sua intenção foi de propagandear ideias de “valorização demográfica” e responder à “necessidade de se criar uma geração mais forte”. Foi inaugurada durante as Comemorações Centenárias da Universidade de Coimbra, com a presença de representantes de vários países [...] (Matos, 2010, p. 94-94).

A pesquisadora destaca, inclusive, o quanto o pensamento eugênico serviu para impor poder sobre as chamadas colônias ultramarinas. Foi também nos anos 1930 e 1940 que a eugenia ganhou capilaridade em suas esferas mais radicais, materializando-se em modelos raciais como o arianismo alemão e o segregacionismo nos EUA. Porém, a autora nos explica que com o fim da Segunda Guerra Mundial e após a fundação da ONU em 1945, o colonialismo passa a ser questionado, o que leva a algumas mudanças no que se refere ao discurso e, posteriormente, levou a mudanças oficiais. Havendo, inclusive, uma pressão sobre Portugal por conta da manutenção de territórios colonizados.

Cabe destacar que para Moreira (1994), a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) demarca “o início do recuo, e a entrada numa nova Era planetária, na qual os até então povos mudos do Mundo assumem um papel activo na vida política internacional”. Contexto em que se consolida a substituição do poder da igreja “dando origem a uma ética que está na base

da moderna missão reclamada pela ONU”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proferia em seu art. 1º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. O que só irá repercutir na liberdade dos territórios colonizados no continente Africano muitos anos depois, mas não por lei, mas sim por força das revoluções.

De qualquer forma, Matos (2010) relata que neste contexto de pressão contra o colonialismo, os territórios colonizados passam a receber o status de províncias ultramarinas, como se fizessem parte de Portugal. A constituição de 1951 mantém o regime de Indigenato para a população de Angola, Moçambique e Guiné, argumentando que esses povos ainda não tinham atingido o desenvolvimento social dos europeus. Porém, pouco a pouco a expressão colonização é substituída por integração, que tinha como meta a ampliação de uma população enquadrada como civilizada ou assimilada. Na esfera ideológica, há a adesão ao pensamento do lusotropicalismo, que tem o brasileiro Gilberto Freyre como principal expoente, que chegou a visitar Portugal e as colônias em África em 1951, a convite de Sarmento Rodrigues, ministro das Colônias. Passa-se a difundir a ideologia de uma harmonia racial e trocas culturais, no entanto, o que se tinha, na realidade, era a reprodução do mito da democracia racial tão bem cristalizado no Brasil.

Enquanto se constrói o mito, a lógica racista e as expressões eugênicas continuam a conduzir mentes e determinar políticas. Em 1954 há uma reconfiguração do Estatuto do Indigenato, por meio do Decreto-Lei nº 39.666, publicado em 20 de maio. Desta vez nomeado como Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, havendo a estratégia de chamá-los de portugueses, quando na realidade a lei que legitimava o racismo e a opressão colonial, ao determinar que os indígenas eram as pessoas “de raça negra ou seus descendentes que, [...] não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses” (Portugal, 1954), abrangendo tanto os nascidos nas “províncias ultramarinas” como fora delas. Os elementos apresentados enquanto parâmetros para considerar a integração dependiam da garantia de direitos os quais o mecanismo colonial negava, tais como o direito à educação. Além disso, indicava que as penas de prisão poderiam ser substituídas por trabalho forçado. Em outras palavras, em um mundo considerado livre da opressão da escravidão e supostamente regido pela civilidade dos direitos humanos, o Estatuto do Indigenato preconizava uma série de violências.

Concomitante a isso, as colônias francesas, inglesas e belgas iniciam os seus processos de independência, que são sacramentados em 1955, com a

Conferência de Bandung. Contudo, o governo salazarista não altera a sua postura em relação às colônias sob o seu domínio em África. A luta pela independência de Angola e Moçambique acontece em conjunto com os movimentos revolucionários que se espalharam pelos países africanos os quais estavam sob a égide do colonialismo português, nas décadas de 1960 e 1970.

Na conjuntura política nacional, o salazarismo perde força e a sociedade retoma a democracia após a Revolução dos Cravos, em 1974. As revoluções de Angola e Moçambique alcançaram êxito em 1975, como resultado de guerras contra as forças portuguesas. Todavia, a partir disso, são estabelecidas guerras civis pelo controle dos países (Santos, 2018; Hernandez, 2008).

Ao tecermos essa história, é indiscutível que o desrespeito à autonomia dos povos fazia com que Portugal tivesse um problema ético em relação à adesão à Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que foi acontecer apenas no ano de 1978, com documento publicado no Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de março de 1978. Ao fim e ao cabo, é essencial observarmos que a longa história que une Portugal, Brasil, Angola e Moçambique implica em grandes contradições na esfera estrutural e superestrutural, as quais, por sua vez, irão repercutir de maneira direta na vida das crianças e adolescentes. Falar de colonialismo é falar da morte e vida de seres humanos regidos pelo poder da necropolítica que decide quem vive e quem morre.

BREVE HISTÓRIA DOS SISTEMAS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS VOLTADOS A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NOS PAÍSES PESQUISADOS

Portugal

É importante iniciarmos esse breve resgate histórico com o sistema de proteção voltado a infância e juventude de Portugal, por três motivos essenciais: a) por se situar em continente europeu, palco da consolidação liberal; b) por ter sido a metrópole colonizadora; c) por ter sido o primeiro país dos quatro envolvidos na pesquisa a implantar uma legislação específica voltada à infância.

Martins (2022), ao tecer um resgate socio-histórico sobre o sistema de proteção voltado à infância em Portugal, explica que o olhar a este segmento sempre se assentou no enfoque dado especialmente à questão do abandono, das infrações, da delinquência. Explica que a política se assentava em modelos de internação que envolviam o encarceramento em prisões, casas de detenção, colônias correcionais, tal como orfanatos e asilos-escolas de teor assistencial e educativo no séc. XIX. Reforça que

[...] a partir do século XIX, surgem medidas e dispositivos de proteção, por exemplo: índole jurídico-penal e/ou jurídico-social, desde a inclusão dos menores nos códigos penais do séc. XIX [...] (Martins, 2022).

A partir dessas, se tinha “o propósito de regenerar, corrigir ou reeducar essa ‘Outra Infância’” (Martins, 2002). Os debates sobre as infâncias vistas como protagonistas de comportamentos irregulares, vitimizadas pela pobreza e violência, sempre foi foco de controle propostos por ciências como “medicina, criminologia, sociologia, psiquiatria, psicologia, pedagogia/paidologia, higienismo”, as quais delineavam os “os processos de proteção e de profilaxia social”.

Nessa esteira, é essencial considerarmos no bojo da conjuntura particular de Portugal que, apesar de impor o poder colonial para o Brasil, Angola e Moçambique, também vivenciava contradições decorrentes da lógica monárquica, que impetrava violência e dificuldades para a classe trabalhadora. Segundo Poiares (2011, p. 5),

O epílogo do sistema monárquico foi acompanhado pelo agravamento de diversos problemas sociais, demonstrando-se a inevitabilidade de uma revolução e a irreversibilidade da mudança: no quadro das instituições que dominaram Portugal até 5 de Outubro, qualquer solução era absolutamente desprovida de sentido, face ao desprestígio e à descredibilização a que se chegara [...].

Segundo o autor, o sistema era determinado por instabilidade e conflitos a partir dos quais a “questão social, na sua plenitude, assumia contornos dramáticos, abrangendo praticamente toda a população, dos intelectuais às classes laboriosas e às forças armadas [...]” (Poiares, 2011, p. 5). Aponta ainda que o poder monárquico estava em crise, envolvido em escândalos e, na esfera internacional, vínculos questionáveis em relação às determinações britânicas. Conjuntura essa que culminou na queda da monarquia e implantação da república em Portugal no 5 de outubro de 1910. Elucidativa também é a reflexão de Poiares (2011, p. 5-6) em relação às condições de vida impostas para crianças e adolescentes,

[...] desvenda-nos a autenticidade da tragédia que era, no Portugal herdado da monarquia, ser-se criança e pobre e excluído: o exórdio dá conta de calamitosas situações, como o aluguer de meninos para a mendicidade, desta forma sustentando duas famílias! Perante esta facticidade, a que ninguém poderia ficar insensível, o Governo Provisório optou por proceder à construção de um diploma que pudesse contribuir para a mudança de paradigma[...].

Ou seja, logo no início da transição republicana o governo provisório criou, segundo Fonte (2011), a comissão de proteção dos menores de 16 anos, que estivessem em condição de perigo moral, pervertidos ou delinquentes, encontrados perambulando pelas regiões urbanas. Segundo o autor, a grande motivação era o fato de que poderiam

[...] se transformar em potenciais delinquentes, o governo considerava urgente a sua reintegração na sociedade, através de um processo educativo idóneo. Para isso, legislou no sentido de proteger esses menores indigentes, sem família ou tutores, no pressuposto de que “é na criança, prestes a ser envolvida na engrenagem da luta pela vida, que convém actuar de modo a evitar ou emendar por uma educação idónea tão perniciosos efeitos” (Fonte, 2011, p. 10).

E, cinco meses depois o país promulgou a primeira Lei de Proteção da Infância em 27 de maio de 1911, a qual dispunha que

Artigo 1.º Com os fins de prevenir não só os males sociais que podem produzir a perversão ou o crime entre os menores de ambos os sexos de menos de dezasseis anos completos, ou comprometer a sua vida ou saúde; mas também de curar os efeitos desses males, serão criadas as seguintes instituições: Tutoria da Infância; Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças (Portugal, 1911).

A Tutoria da Infância como descrevia o art. 2º, era o tribunal coletivo especial, essencialmente de equidade, que se destina a guardar, defender e proteger os menores em perigo moral, desamparados ou delinquentes, sob a divisa: «educação e trabalho». Além desta simbiose envolvendo educação e trabalho, o parágrafo único deste artigo referia que o tribunal deveria julgar “pela sua consciência como um bom pai de família, no amor pela verdade e justiça, e sempre no interesse dos menores”. Eram organizadas como tutoria central ou de comarcas, às quais caberia julgar causas cíveis e criminais, que envolviam menores, os quais eram distinguidos por categorias: a) menores em perigo moral: abandonados, pobres e maltratados; b) Menores desamparados: ociosos, vadios, mendigos ou libertinos; c) Menores delinquentes: contraventores ou criminosos. Os julgamentos envolviam a prescrição de medidas e a definição de ações para Federação ou para a Assistência Pública.

O principal órgão responsável por executar as ações previstas na legislação era a Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças, que segundo a lei, teria as seguintes características:

Art. 112. A Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças é a união jurídica, moral e facultativa de várias instituições, quer oficiais quer particulares, de propaganda, educação e patronato, que deverão formar um verdadeiro sistema de higiene moral e social.

Art. 113. A Federação destina-se: a) A prevenir os males que podem produzir a degenerescência psíquica e moral das crianças; b) A fazer interessar todo o cidadão português pela conservação e desenvolvimento da saúde e moralidade dos seus filhos; c) A auxiliar a tutoria na execução dos seus acórdãos relativos aos menores maltratados, desamparados e delinquentes.

Segundo Martins (2022), somente em 1925 que a criação das Tutorias da infância ganhou corpo “de modo a regulamentar o sistema de proteção com o modelo de intervenção médico-pedagógico ao nível das instituições de (re)educação dos menores. Neste mesmo ano, por via do Decreto Lei nº 10767, de 15 de maio, a LPI sofreu algumas alterações, dentre as quais, o autor destaca o fato de que a categoria de ‘desamparados’ foi abolida. Segundo ele,

Este diploma tentou simplificar toda a legislação avulsa anterior e classificar as instituições de menores detidos nas Tutorias Centrais: em Refúgios (semi-internatos para observação, diagnóstico, exames antropológicos, médico-pedagógicos); em reformatórios; e colónias correccionais. Estas mudanças acentuam a ideia do cientificismo no estudo da criança delinvente (esta era considerada um ‘doente’), na tentativa de averiguação das causas exógenas e endógenas, das tendências e infrações cometidas, destacando-se a importância dos modelos médico-pedagógico, psicológicos e sociológicos na etiologia do seu comportamento desviante (Martins, 2022, p. 244).

Antes de se consolidar a implementação da legislação protetiva reformada, considerada vanguarda no contexto europeu, Portugal sofreu em 1926 o golpe ditatorial, relatado no capítulo anterior, e iniciou em 1928 o período salazarista, que flertava com o fascismo e foi solo político fértil para o pensamento eugênico. Sendo interessante destacarmos que, segundo Matos e Weber (2022), a fundação da Sociedade Eugênica de Portugal, em 1934, contou com a presença de Fernando Bissaya-Barreto, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Esse médico foi protagonista na construção de casas de apoio à infância, dentro de uma lógica que envolvia assistência filantrópica. A mais famosa dessas instituições se situa em Coimbra, que conta com parque anexo chamado de Portugal dos Pequenitos, que tem caráter lúdico-pedagógico, inaugurado em 1940 e aberto para visita até os dias atuais. As autoras salientam que

Para Bissaya-Barreto, as crianças eram os “homens de amanhã” que permitiriam a continuidade dos valores da “nação”. Por essa razão, esse “capital humano nacional”, de “uma plasticidade extrema”, não podia ser descuidado e a sua “saúde física, moral e material” representaria “o futuro, a prosperidade e progresso do Estado, sob o ponto de vista intelectual, moral e material” (Bissaya-Barreto, 1970, p. 212). Daí também a importância que este médico dava à história, pois sendo republicano e depois ligado ao regime do Estado Novo (1933-1974), esta disciplina permitiria promover os ideais nacionalistas (Matos; Weber, 2022).

Matos (2010) aponta que Bissaya-Barreto era amigo íntimo de Salazar, coadunando, portanto, das ideias nacionalistas, mas que, para além disso, foi

Uma das pessoas que neste contexto mais apelou à responsabilidade na formação dos indivíduos, mentor de estruturas de apoio às crianças – os “homens de amanhã”, que segundo ele permitiriam a continuidade dos valores da “nação” e da “raça” – defendeu em 1940, no discurso realizado a propósito das festas comemorativas da cidade de Coimbra, que era necessário aumentar a população “educando-a, instruindo-a, desenvolvendo a nossa raça, aperfeiçoando-a, tornando-a vigorosa e forte, combatendo, tanto quanto possível, as variadas causas do seu enfraquecimento” (1940, *apud* Matos).

Mais à frente, a pesquisadora salienta que no bojo do nacionalismo, muitos eugenistas associavam raça à nação, e que talvez esse seja o sentido dado pelo médico, mas, de qualquer forma, reforça que o pensamento dele traduzia muito mais a eugenia positiva, vinculada ao higienismo e à assistência, que de uma lógica assentada na genética. Outro personagem, citado por Matos e Weber (2022), foi António Mendes Correia, também médico e professor universitário, que atuava na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, além disso era antropólogo e arqueólogo. Como já foi mencionado, Matos (2010) explica que Mendes Correia foi quem organizou a Seção do Porto da Sociedade Portuguesa de Estudos Eugênicos.

Esse médico esteve envolvido com Tutorias infantis, desde “1912, até meados da década de 20, Mendes Correia emitiu vários pareceres sobre menores de idade” (Matos; Weber, 2022), proferindo uma leitura eugênica das questões que envolviam crianças e adolescentes em situação de risco e/ou delinquência, divulgando um pensamento ideologizado que tinha bastante capilaridade no contexto social e político de Portugal nos anos de 1920-1930.

Na fase do chamado Estado Novo (1933-1968), Martins (2022) aponta que ocorre a publicação de legislações as quais, de forma direta ou indireta, se vinculam à proteção à infância. Dentre elas, o autor destaca:

[...] legislação relativa aos crimes contra a saúde pública, em 1931, realiza a reforma prisional, em 1936, destacando-se a criação da Prisão Escola de Leiria e de Refúgios femininos para menores entre os 16 aos 18 ou 21 anos e na década de 40 cria a Organização Nacional de Defesa da Família remodelando-se e centralizando-se os serviços de assistência, para além de atribuir o abono de família às famílias mais desfavoráveis, benefícios materno-infantis e à infância em geral (Martins, 2022, p. 245).

No que se refere à esfera da política assistencial e educativa, são fundadas algumas instituições, a exemplo do Instituto Maternal para a Infância, a Casa Pia de Lisboa e o Instituto de Assistência aos Menores fora de Lisboa. O autor relata que em 1944 o estatuto judiciário transforma as Tutorias da Infância em Tribunais de Menores, em uma perspectiva de “proteger, reformar e corrigir a situação/conflito social e respetivo comportamento das crianças/jovens em internamento ou em liberdade vigiada ou condicionada” (Martins, 2022, p. 245). Movimento jurídico que vai culminar na promulgação da Organização Tutelar de Menores, por meio do Decreto-lei 44288, de 20 de abril de 1962. Esses tribunais tinham por fim:

[...] a protecção judiciária dos menores, no domínio da prevenção criminal, através da aplicação de medidas de protecção, assistência e educação, e no campo da defesa dos seus direitos e interesses, mediante a adopção das providências cíveis adequadas.

Para o pesquisador Ernesto Martins, essa legislação traz consigo mudanças importantes, fazendo com que a concepção “de afastamento do menor da sociedade como medida de regeneração, recuperação e reeducação do menor (modelo médico-pedagógico)” (Martins, 2022, p. 245) entrasse em declínio. Segundo ele,

[...]o menor passou a ser concebido como um produto das circunstâncias ‘biopsicossociais’ a que estava sujeito. A finalidade da proteção passou a ser a prevenção dos comportamentos anteriormente praticados, na base da (re)educação e não pelo trabalho e disciplina (regulamento institucional e regime repressão) como previa a LPI de 1911.

Explica ainda que a OTM introduz duas formas processuais: uma de natureza penal-tutelar e a outra para providências de natureza tutelar cível. Neste sentido, a intervenção judicial se assenta na prevenção à criminalidade. A normativa impetra uma ampliação do papel interventivo do Estado interferindo, “de modo inovador, na prevenção e na intervenção interdisciplinar, além de valorizar os papéis e responsabilidades atribuídos à comunidade e à família” (Martins, 2022, p. 246).

E, na conjuntura política nacional, o salazarismo perde força, e a sociedade retoma a democracia após a Revolução dos Cravos, em 1974. Após este contexto, há a observação de falhas na aplicabilidade da OTM no que se referia ao direito de defesa, então o governo democrático propõe reformulações em 1977 e 1978. A reforma se concretiza por meio do Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de outubro. A legislação reforça a aplicação de medidas tutelares de proteção, assistência e educação (art. 2º); distingue a competência dos tribunais quanto a três categorias etárias de menores: idade inferior a 12 anos incompletos; dos 12 aos 16 anos incompletos; de 16 até aos 18 anos; estabelece a retomada das comissões de proteção.

E, curiosamente, Martins (2022) explica que há a retomada da categoria ‘menores em perigo moral’, afastada em 1967, além disso, promovem-se alterações na organização judiciária, diferenciando os Tribunais de Família, que se tornam os responsáveis por questões cíveis, dos Tribunais de Menores, atribuindo aos primeiros a matéria de providências de natureza cível. Afirma o autor que

De fato, a OTM de 1978 vigora até finais do século XX tendo subjacente uma ideologia de proteção e tratamento indiferenciado, segundo as situações de crianças em risco e situações de jovens delinquentes, sendo que os menores delinquentes eram vistos como indicadores sintomáticos de ‘perigo’, devido às más influências do meio, às circunstâncias socioeconômicas envolventes, às suas condutas com fragilidades de socialização, por isso o surgimento da desviação social (Martins, 2022, p. 248).

Em 1982, o Decreto-Lei n.º 401/82, define um Regime Penal Aplicável a Jovens Delinquentes na esfera de sua execução. É considerado jovem para efeitos deste diploma o agente que, à data da prática de fato qualificado como crime, tiver completado 16 anos sem ter ainda atingido os 21 anos. A legislação não é aplicável a jovens penalmente inimputáveis em virtude de anomalia psíquica. Cabe destacarmos que essa lei surge no âmbito da publicação do novo Código Penal de 1982, que procura concretizar vários princípios da constituição de 1976, dentre eles: atenuação especial da prisão; aplicação subsidiária da legislação relativa a menores; medidas de correção; admoestação; imposição de obrigações; multa; internamento em centros de detenção.

Em 1999, o país iniciou uma Reforma do Sistema de Justiça de Menores, promulgando duas importantes leis. A primeira é a lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n. 147/99 de 1 de setembro, que tem como principal objetivo a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral (art. 1º). A segunda é a Lei 166/99

que se refere especificamente à esfera Tutelar Educativa, voltada aos adolescentes entre os 12 e os 16 anos que tenham cometido fato qualificado pela lei como crime. Dentre as medidas aplicáveis destacam-se: privação do direito de conduzir; reparação ao ofendido; prestações econômicas ou tarefas a favor da comunidade; imposição de regras de conduta; imposição de obrigações; frequência de programas formativos; acompanhamento educativo; internamento.

A lei de “Proteção de Crianças e Jovens em Perigo” passou por atualização em 2018. E, o principal órgão que compõe a rede de proteção é a Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco, que se territorializa a partir de comissões locais, que são organizadas por portaria conjunta dos Ministério da Justiça e do Trabalho e o Ministério da Solidariedade. Em linhas gerais, o sistema de proteção à infância é financiado pelo Estado, via recursos do Ministério da Educação, Segurança Social e Administração Interna (Programa escola segura – PSP e Min Educação). Ao fim e ao cabo, observamos que o sistema de proteção voltado a infância e adolescência em Portugal possui uma relativa robustez, pois vem se consolidando desde 1910. Porém, a pergunta que fazemos é se todo esse processo de construção do sistema de proteção a partir da centralidade dos Direitos Humanos repercutia nos territórios colonizados, afinal de contas, até 1975, a infância de Angola e Moçambique estava submetida à lógica colonial.

Brasil

Em linhas gerais é importante destacarmos que no contexto do Brasil Império, o atendimento voltado à infância seguia o modelo de filantropia português, que tinha as Santas Casas de Misericórdia e Casas dos Expostos como principais instituições. Porém, neste contexto ainda havia escravidão, portanto, essas instituições não abrangiam crianças negras e indígenas. Mas, para o objeto de estudo desenvolvido, a história tem como marco o ano de 1822, conforme relatado acima, data da independência do Brasil. O primeiro destaque deve ser a Constituição Política do Império do Brasil em 25/03/1824, que foi elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro. Essa legislação, em tese, protegeria todos os cidadãos brasileiros, porém

Art. 6º São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

Ou seja, a lei excluía indígenas e pessoas negras escravizadas, tal como pessoas negras libertas, mas nascidas em países do continente africano. Em 1830 é promulgado o Código Criminal do Império do Brasil, que segundo Rizzini (2011) demarca a primeira legislação que, de alguma forma, inclui os adolescentes. Em outras palavras, o foco era o controle, não a proteção. A idade suscetível a penas de prisão era a partir dos 14 anos, no entanto, aqueles abaixo desta idade que tivessem discernimento, poderiam ser recolhidos em casa de correção. Aponta que a maior preocupação era voltada à problemática da proteção à infância abandonada, influenciada pelos princípios cristãos da caridade, o que nos denuncia a hipocrisia impregnada, pois, em tese, as crianças escravizadas não se inseriam nessa categoria, somente quando eram deixadas nas rodas dos expostos em situações em que os senhores de escravizados que queriam se livrar dos bebês recém-nascidos ou alugar as mães como amas de leite as obrigavam a entregar os seus filhos (Marcílio, 2016; Silva, 2018).

Barros (2016) levanta a existência de Leis provinciais (1835 a 1887), as quais impediam a educação aos “não livres” nas províncias, denunciando o racismo ao excluir crianças e adolescentes negros. De qualquer forma, vale ressaltarmos que a primeira legislação brasileira que abordou a questão da infância foi a implementação da chamada “Lei do Ventre Livre”, Lei nº 2.040 de 28/09/1871, a partir da qual as crianças nascidas estariam livres. Porém, na realidade

a lei inaugurou a política de reparação aos escravocratas e estabeleceu uma lógica de servidão, pois, quando as crianças não eram entregues para o estado com restituição financeira, permaneciam sob a égide da escravidão até os 21 anos de idade (Santos; Silva; Rocha, 2024).

Havia uma perversidade nessa legislação, dado que a decisão sobre a liberdade era facultada ao senhor, “à medida em que este, ao ‘criá-los’ até os 8 anos de idade, adquiria o direito de usufruir de seu trabalho até que completassem 21 anos, ou então entregá-los ao Estado, recebendo, neste caso, uma indenização” (Rizzini, 2011, p. 104). Em 13/05/1888 a Lei no. 3.353 declara o fim da escravidão,

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Porém, após a abolição da escravatura, em 1888, a vida das crianças negras e de suas famílias tem a exclusão e a violência redesenhadas sobre o manto de uma liberdade falseada e substituída por novos mecanismos racistas e de genocídio. Em 1889 é proclamada a República brasileira, porém, novamente, a principal legislação do país está na esfera do controle, centrando-se no Código Criminal da República de 1890, que também demonstra influência do pensamento lombrosiano (Góes, 2016; Flauzina, 2008; Rocha, 2020b).

Referente à questão da infância e da adolescência, a legislação republicana, em alguns aspectos, mostrava-se mais rigorosa que a anterior, na medida em que seu art. 30 dispunha que “os maiores de 9 annos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes” (Brasil, 1890). Além disso, o código afirma, em seu art. 49, que a “pena de prisão disciplinar será cumprida em estabelecimentos industriaes especiaes, onde serão recolhidos os menores até á idade de 21 annos” (Brasil, 1890).

É perceptível que a menção aos estabelecimentos industriais, comprova que a legislação se vincula concretamente às mudanças estruturais pelas quais o país passava, estabelecendo uma nova lógica de trabalho forçado. Esses são os indícios que nos ajudam a confirmar a persistência da colonialidade racista, além de comprovarem que o Estado brasileiro é penal desde a sua fundação.

A primeira Constituição da República foi promulgada em 1891 e tinha como característica elementos que valorizavam os processos de industrialização do país. A garantia dos direitos humanos aparecia no texto, porém, não previa nenhum tipo de reparação para pessoas que foram escravizadas e seus descendentes, consolidando uma república que permaneceria valorizando os poderes cristalizados durante o colonialismo.

Nos primeiros anos após a abolição da escravatura, o país implementou a lei voltada aos “menores viciosos” na Lei 947 de 1902 (Brasil, 1902), que foi instituída para criação de colônias correcionais como instrumento para o controle da vadiagem (Rizzini, 2011b, p. 228;), legislação que faz coro com o Código Criminal, institucionalizando adolescentes negros e brancos pobres.

Foi também nos primeiros anos da República brasileira que o pensamento eugênico se estabeleceu no país. O conceito foi discutido pela

primeira vez no Brasil em 1914, na tese de doutorado de Alexandre Tepedino, apresentada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A partir disto houve um desaguamento de discursos e teses racialistas, que deram espaço para formação de grupos e associações para explorar acerca do tema. O contexto do país era de uma pequena elite branca de origem europeia governando uma massa de pobres em sua maioria negros analfabetos e residentes nas zonas rurais, então para os europeus o Brasil era um antro de disgenia. É neste contexto que o principal expoente da eugenia no Brasil, Renato Ferraz Kehl (1889-1978), ganha repercussão, publicando diversos artigos e organizando eventos, este mesmo que chegou a influenciar a eugenia em Portugal. Em 1918 Kehl fundou a Sociedade Eugênica de São Paulo, em janeiro de 1929 lançou o *Boletim de Eugenia*⁹ filiado à *Liga de Higiene Mental*.

Observamos que o projeto eugênico no Brasil visava atingir o branqueamento da sociedade brasileira, consolidando a linhagem física brasileira. Carla Sartor (2000) aponta que a história de proteção à infância é assentada na reprodução de mecanismos voltados ao controle social e à perpetuação da segregação entre as classes sociais. A pesquisadora dá especial ênfase para as ações do médico Arthur Moncorvo Filho, que criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI, no Rio de Janeiro em 1899, o qual iniciou suas atividades em 1901. Freire e Leony (2011, p. 207), que também pesquisaram Moncorvo Filho, explicam que o médico associou diretamente a questão da higiene infantil à constituição da nação brasileira, propondo a proteção à infância por meio de um modelo ideológico e institucional. Tratava-se de um amplo sistema filantrópico assentado no higienismo.

Sartor (2000) relata que em 1919 o filantropo inaugurou o Departamento da Criança no Brasil, que em 1920 foi reconhecido pela Câmara de Deputados como de utilidade pública nacional. Havia uma “cruzada pela hygiene infantil, cuidando particularmente da puericultura e da eugenia” que traz importantes evidências do quanto a proposta de cuidado à infância se construía a partir de bases eugênicas, que nas ações cotidianas se mostravam via higienismo e puericultura.

Nesta mesma conjuntura, o nascente proletariado urbano inicia suas lutas sociais e é criado em 1917, em um período caracterizado por uma greve geral, o Comitê de Defesa Proletária. Entre as muitas reivindicações do mesmo encontra-se a de proibição do trabalho de menores de 14 anos, bem como a abolição do trabalho noturno de mulheres e de menores de 18 anos. Frente a essa conjuntura é estabelecido, em 1923, o Juizado de

⁹ Os boletins apresentados foram obtidos na Hemeroteca Digital Brasileira: <https://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/Boletim-de-Eugenia/159808>

Menores, e Mello Mattos torna-se o primeiro Juiz de Menores da América Latina. No entanto, neste mesmo contexto socio-histórico, o eugenismo estava se consolidando, andando de mãos dadas com o higienismo, teorias de cunho racistas consideradas científicas que influenciaram na construção de legislações. Convém ainda pontuar que na dec. de 1920, autoridades públicas e de instituições privadas passam a evidenciar preocupação com o adoecimento infantil, iniciam-se discussões inclusive sobre o aleitamento materno, uma vez que crianças doentes poderiam ocasionar faltas de mães no trabalho nas indústrias. É importante destacar do contexto que no início do século XX o país vivencia o chamado “movimento higienista”, que objetivava, entre outros anseios, promover atenção à saúde da população por intermédio de ações voltadas a educação e disciplinamento de novas práticas. Os higienistas estavam presentes em variadas profissões e também em carreiras políticas, para eles a falta de educação e saúde era a responsável pelo atraso brasileiro em relação à Europa, nesse sentido o ideal era oferecer assistência à infância.

Em 1927 é promulgado o primeiro Código de Menores no Brasil, por meio do Decreto nº 17.943 de 12 de outubro de 1927, ou seja, o Estado brasileiro regulamentou legislação específica para infância e adolescência, quase trinta anos após a abolição da escravatura e a Proclamação da República. Essa lei visava constituir diretrizes em relação à infância e à juventude, nesse sentido questões como pátrio poder, delinquência, tutela, trabalho infantil, liberdade vigiada e saúde são mencionados. O referido Código imbuía a figura do juiz de amplo poder, nesse sentido o desdobramento em relação à vida de muitas crianças e adolescentes em situação de exclusão social permanecia a cargo do julgamento do juiz. No entanto, é importante mencionar que esse Código, mesmo sob a influência da eugenia e do higienismo¹⁰, trará algumas mudanças efetivas, ao considerar:

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código.

Art. 2º Toda criança de menos de dois anos de idade entregue a criar, ou em ablactação ou guarda, fora da casa dos pais ou responsáveis, mediante salário, torna-se por esse facto objeto da vigilância da autoridade pública, com o fim de lhe proteger a vida e a saúde (Brasil, 1927).

Destacamos dois pontos: demarcar a inimputabilidade penal até os 18 anos de idade; regulamentar a questão do cuidado de crianças menores de

¹⁰ Sobre influência do pensamento eugênico e do higienismo no Brasil, sugerimos as leituras de: Diwan, 2018; Mota, 2003; Bonfim, 2017.

dois anos de idade. É evidente a cisão entre crianças e adolescentes abandonados e aqueles considerados delinquentes, cujos primeiros eram dignos de proteção e os segundos de correção. Em relação a algumas nuances de proteção à primeira infância, a legislação dispunha que nenhuma mulher poderia se alugar como ama de leite se ainda estivesse amamentando o seu próprio filho, porém não levava em consideração os elementos que levavam a mãe à necessidade de adquirir renda dessa forma. No que se refere à esfera da correção, o Código apresenta a categoria “capoeira” vinculada aos delitos, sistematizando algumas medidas voltadas aos “menores delinquentes”, os quais tinham entre 14 e 18 anos:

Art. 69. O menor indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou Contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral d'elle, e da situação social, moral e economica dos paes, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda (Brasil, 1927).

Esses adolescentes eram levados às instituições de correção e, caso fossem absolvidos, poderiam ser entregues aos tutores, a um instituto de educação ou ter a sua liberdade vigiada, ou seja, desde 1927 a noção de medidas socioeducativas vinha sendo desenhada. Em resumo, a legislação como um todo se mostra com o intuito de identificar e assimilar a criança e o adolescente oriundo das famílias pertencentes às camadas mais empobrecidas da população em sujeitos perigosos e que necessitam de controle, especialmente as negras, descendentes de escravizados. Enfim, o referido Código não ofertava proteção integral à criança e à juventude, uma vez que resguardava tão somente aqueles que estivessem em riscos no que se refere à subsistência, à saúde, aos maus-tratos cometidos pelos pais ou responsáveis, ou que estivessem imersos em ambientes considerados perigosos, ou que ainda fossem autores de infrações penais. Essa lei foi executada exclusivamente pelo Juizado de Menores até o início da década de 1940.

É importante destacar que na década de 1930 o Brasil passa por um golpe de Estado, capitaneado por Getúlio Vargas, impetrando um governo autoritário com características corporativas, que ao lançar mão de políticas sociais as utilizava como instrumento de controle da nascente e crescente massa operária tão necessária para o projeto de desenvolvimento urbano do referido período. A Constituição de 1934, mesmo que timidamente, faz referência no que tange aos direitos da criança e do adolescente.

Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) Assegurar e amparar os desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurará

coordenar; b) Estimular a educação eugênica; c) Amparar a maternidade e a infância; d) Socorrer as famílias de prole numerosa; e) Proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual; f) Adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a mortalidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis; g) Cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (grifos nossos).

Ao mesmo tempo, é nítida a influência da eugenia e do higienismo. Ou seja, a garantia de direitos voltados a infância e juventude é determinada por teorias racistas. Além disso, é importante destacarmos que o Texto Constitucional de 1934 é resultado de uma Constituinte, em contrapartida a Constituição de 1937 é elaborada em meio a um período ditatorial que marca o período em questão. Devido às medidas populistas adotadas no período, pontua-se na Constituição de 1937 a responsabilidade do Estado em fornecer a infância e juventude ambiente capaz de assegurar desenvolvimento social, moral e intelectual,

Art. 16. Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: **XXVII** – normas fundamentais da defesa e proteção da saúde, especialmente da saúde da criança.

[...]

Art. 127. A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.

Porém não são ofertadas condições estruturais para assegurar esse desenvolvimento, o que impossibilitou a viabilização do disposto no artigo 127. Nota-se, porém, a instituição de uma penalidade grave aos responsáveis que deixassem de cumprir com os cuidados necessários para a preservação física e moral da infância e juventude. O art. 16, XXVII, refere-se ser de competência da União o poder de legislar sobre a saúde da criança, porém não existia no país nenhum tipo de atendimento universal à saúde no período em questão e os atendimentos voltados à população de uma maneira geral eram realizados de forma caritativa ou ligados aos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs) que atendiam estratos da classe trabalhadora com registro em carteira.

Em 17 de fevereiro de 1940, por meio de Decreto Lei nº 2.024, o governo criou o Departamento Nacional da Criança, que possuía vínculo com o Ministério da Educação e da Saúde, dispondo em seu primeiro artigo que

Art. 1º Será organizada, em todo o país, a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Buscar-se-á, de modo sistemático e permanente, criar para as mães e para as crianças favoráveis condições que, na medida necessária, permitam àquelas uma sadia e segura maternidade, desde a concepção até a criação do filho, e a estas garantam a satisfação de seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem-estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida.

Ao estabelecer as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência para o país, tinha como objetivo unificar os serviços concernentes à higiene e à assistência social da maternidade e da infância, os recursos eram em sua maioria destinados aos problemas de saúde, porém em uma perspectiva higienista, e os recursos destinados à assistência e à educação eram escassos. Assim percebe-se que, na década de 1940, os programas de proteção à maternidade, à infância e à adolescência, estavam vinculados ao Departamento Nacional da Criança (DNCR). Ainda foram estabelecidas ações de vigilância, bem como ações educativas, sempre envolvendo mulheres grávidas e puérperas. Porém, tratava-se de ações individualizadas e curativas desenvolvidas em hospitais particulares ou ligados às indústrias. Cabe destacar a fundação, em 1941, do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), subordinado ao Ministério da Justiça, no qual era realizado o sistema de atendimento, bem como a institucionalização dos menores infratores, delineado pela eugenia e higienismo, o serviço era implementado no formato de grandes instituições voltadas à “educação” de parte do segmento infantojuvenil que era enquadrada no âmbito do controle social, político e cultural. Características que 24 anos mais tarde serviriam como base para a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

O Governo Vargas foi deposto em 1945 e Eurico Gaspar Dutra assumiu as rédeas do país. Então a quinta constituição brasileira foi promulgada em 1946. De caráter liberal, a mesma simbolizou a volta das instituições democráticas. Restabeleceu a independência entre os três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), possibilitando o retorno do pluripartidarismo, a eleição direta para presidente. Fase marcada pelo desenvolvimentismo nacionalista, pelo acirramento da industrialização, pela internacionalização da economia. Mantém-se o modelo seletivo e fragmentado de intervenção social estatal. Em relação aos direitos voltados

ao segmento infantojuvenil, o art. 164 versava que “*É obrigatório, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo das famílias de prole numerosa*”.

Ainda nesse período, Organismos internacionais passam a definir as políticas de assistência à infância a serem seguidas pelos países em desenvolvimento. Em 1946 é criado o Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), que passa a guiar a formulação de políticas assistenciais brasileiras por intermédio de acordos internacionais, o que faz com que programas assistenciais sejam desenvolvidos, porém mantém-se a base higienista, filantrópica e de puericultura. Podemos citar demais organismos internacionais que conceberam e auxiliaram a implantação de planos de ação comunitária para os países em desenvolvimento, destacamos o Fundo das Nações para a Alimentação (FAO), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS). Em 1948, em Caracas, ocorre o 9º Congresso Panamericano da Criança, no qual amplia-se o debate em relação aos direitos concedidos ao “menor”.

Ocorre a retomada de Vargas no poder, desta vez, fruto de eleições, o que se caracteriza como Período Desenvolvimentista/Populista (1951-54). Em 25 de julho de 1953, por meio da Lei nº 1.920, foi criado o Ministério da Saúde, que deu prosseguimento à assistência à infância, conforme o que vinha sendo realizado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr). Nesse mesmo ano também ocorre a fundação do Ministério da Educação e da Cultura, que a partir de então passa a ofertar o Serviço Nacional de Merenda Escolar, que se destina a realizar a complementação alimentar da criança na escola. O incentivo do DNCr é a criação de centros recreativos, além da participação da comunidade nos programas, como um mecanismo de desenvolvimento comunitário. Porém, as ações políticas de atendimento à infância mesclam práticas assistencialistas, higienistas e repressivas, com a realização de ações com características de cunho mais participativo e comunitário, sob a égide da doutrina desenvolvimentista das agências multilaterais, alicerçada em preceitos relacionados à Igreja Católica.

Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança torna-se o marco no qual a infância é reconhecida em termos internacionais como sujeito de direitos pela ONU. Concretamente, o que se percebe é um abismo entre o marco histórico internacional e os atendimentos realizados no Brasil, culminando em questionamentos acerca do SAM e do Código de Menores, o que evidencia a necessidade de reformulação legal e ainda traz à tona divergências entre os juristas, os legisladores e setores do executivo. A cisão ocorre entre os que enquadram o “menor” como sujeito apenas da ação penal e aqueles que entendiam o “menor” enquanto aquele que detém direitos.

Após alguns anos de estabilidade política, o Brasil sofre o golpe militar em 1964. A partir disso, a Escola Superior de Guerra, por intermédio da Doutrina de Segurança Nacional, constituiu a Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM, regulamentada por meio da Lei nº 4.513 de 1 de dezembro de 1964: “Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, dentro de noventa dias, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, que se regerá por estatutos aprovados por decreto do Presidente da República”. A Funabem, portanto, passou a agrupar as ações do SAM, que deixou de existir, recrudescendo a criminalização da infância e da adolescência negra e pobre. A legislação compatível com a política foi o Código de Menores, Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, centrado no princípio da situação irregular, o que agravou a cisão entre os “menores”, aqueles submetidos à política de controle, e as crianças e adolescentes que, em linhas gerais, não necessitavam do controle do Estado (Faleiros, 2011). Elaborada de forma alinhada aos padrões do antigo Código de Menores da primeira República, na qual “os menores” devem ser corrigidos quando estiverem em situação de patologia social.

Como sabemos, o período ditatorial foi marcado pela repressão completa à qualquer forma de participação política, nesse sentido o Estado amparou-se na centralização da gestão e do financiamento de programas articulados ao interesse do capital, nesse sentido, percebe-se a adjeção de interesses privados e o acirramento do populismo, do clientelismo e da patronagem no seio da máquina estatal, o que recaía na formulação das políticas governamentais que não contavam com a mínima possibilidade de fiscalização por parte da sociedade civil. Mas, os movimentos sociais e partidários de esquerda, por mais que houvesse opressão violenta, continuaram existindo e resistindo, até que no final da década de 1970 a crise do capital, somada à ampliação dos movimentos sociais, levou à mobilização popular em torno da redemocratização do País. Apesar da campanha “Diretas Já” não ter alcançado êxito imediato, a vitória de Tancredo Neves em 1984 levou à concretização do compromisso com a democracia.

Tancredo Neves faleceu antes da posse, então quem assumiu o país foi José Sarney. Em 3 de setembro de 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, garantindo no art. 6º que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. A saúde passa a ser assegurada como direito de todos e dever do Estado. A Constituição redefiniu a disposição e a representação da criança no meio social como sujeito de direitos e aquele que necessita de proteção integral.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir da Constituição Federal de 1988 foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n. 8.069/90. Ou seja, após anos de luta de movimentos sociais e outros protagonistas coletivos, a proteção integral foi contemplada na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 sob a ótica dos princípios elencados na Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1959 e reforçados na Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, que entrou em vigor como normativa internacional em 2 de setembro de 1990¹¹. Por tudo isso, o ECA substituiu a doutrina repressiva do Código de Menores de 1979 e possibilitou novas práticas políticas, jurídicas e sociais. Define que toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral. Ainda responsabiliza a família, a sociedade e o Estado pelo referido segmento. Possibilitou que o termo “menor” e toda sua conotação pejorativa fosse excluída do ordenamento jurídico no país, adotando um novo conceito jurídico, pautado em uma noção de adolescência inspirada nos princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989. O ECA passa a guiar as políticas de atendimento a crianças e adolescentes, como saúde, educação, assistência social, alimentação, moradia, entre outras.

A “Proteção Integral” foi contemplada apenas na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Crianças e Adolescentes passam a ser considerados como pessoas em processo de desenvolvimento. Há a garantia dos direitos fundamentais, o estabelecimento de medidas de proteção e de medidas socioeducativas. O estatuto brasileiro é reconhecido como uma lei de grande amplitude, servindo como exemplo para a construção de legislações em diferentes países, sendo eles da América do Sul, como Peru e Venezuela, ou europeus, como Suécia e Suíça.

A Constituição também possibilitou a implantação de outras legislações e programas que garantem os Direitos Humanos voltados a infância e juventude de forma direta ou indireta. O país constrói um aparato legal que visa possibilitar a aplicabilidade de políticas sociais que possam atender as condições básicas da população, no que tange à saúde, à educação, à cultura, à alimentação, ao esporte, ao lazer e à

¹¹ É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

profissionalização. Dentre elas destacamos: Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal n. 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal n. 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei Federal n. 8.742/93); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – LOSAN (Lei Federal n. 11.346/06); o Sistema Único de Assistência Social – Suas.

No campo da proteção a crianças e adolescentes, também se insere a questão daqueles que são atribuídos à prática de delitos, aos quais cabe o direito à defesa e, quando ocorre a comprovação do ato infracional, a aplicação das Medidas Socioeducativas. A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamentando a execução das medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que pratique ato infracional.

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

§ 3º Entendem-se por programa de atendimento a organização e o funcionamento, por unidade, das condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas.

§ 4º Entende-se por unidade a base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento.

§ 5º Entendem-se por entidade de atendimento a pessoa jurídica de direito público ou privado que instala e mantém a unidade e os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de programas de atendimento.

Art. 2º O Sinase será coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento a adolescente ao qual seja aplicada

medida socioeducativa, com liberdade de organização e funcionamento, respeitados os termos desta Lei.

Legislação essa que disciplina a execução das medidas socioeducativas em todo país, assentando-as na esfera da categoria da socioeducação como uma metodologia eficaz para o acompanhamento ao adolescente em conflito com a lei. No ano de 2013 a questão da Juventude também ganha evidência a partir da Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, dispondo que

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

No ano de 2014, outra legislação de importância trouxe mudanças no ECA no que se refere à questão do combate à violência doméstica, foi a Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014, conhecida popularmente como Lei Menino Bernardo. E em 8 de março de 2016, implanta-se a Lei nº 13.257, nomeada como Lei da Primeira Infância, estabelecendo princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Além disso, existem outras legislações que positivam direitos ao segmento infantojuvenil brasileiro, as quais serão apresentadas com detalhes no relatório final da pesquisa, dentre elas destacamos o Estatuto da Juventude, que foi promulgado tardiamente, apenas em 2013, e ainda está em processo de consolidação.

Angola

O modelo formal de sistema de proteção aos direitos voltados a infância e juventude em Angola estava dependente das decisões políticas e jurídicas da imposição colonial, na medida em que Angola era uma província ultramarina de Portugal. Por esta razão, todos os normativos que regiam a vida interna dependiam da Constituição da República Portuguesa de 1929. Além dos direitos costumeiros dos povos, não eram notabilizadas

as normas e os padrões dos direitos à proteção da criança expressos nas convenções internacionais, portanto, não havia proteção social.

Para nossa pesquisa, o marco temporal foi 1959, quando a ONU publicou os Direitos Universais da Criança. No entanto, durante o período de dominação colonial da África foram negados aos povos africanos os mais elementares direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Ou seja, no período que antecedeu a independência e autodeterminação em 1975, em Angola não havia condições para a promoção e defesa dos Direitos Humanos.

É importante destacarmos que a proclamação da independência de Angola aconteceu em 11 de novembro de 1975, a partir daí foi promulgada a primeira constituição, nomeada como “Lei Constitucional da República Popular de Angola”. Segundo Gouveia (2017, p. 226), “O primeiro texto constitucional angolano, no cotejo com os textos constitucionais africanos lusófonos da sua geração, acusava a influência do constitucionalismo soviético”. De qualquer forma, o pesquisador aponta que havia elementos originais que dialogavam com a realidade de um país a se construir como nação independente.

Porém, após a conquista da independência, o país passa a vivenciar o Período de Guerra entre os três Movimentos de Libertação. O que também é dividido em dois períodos, 1975-1992; 1992-2002. Neste contexto, a política é direcionada exclusivamente para a garantia da defesa da soberania do País. Este período foi caracterizado pelo confronto militar armado, principalmente para fazer face à invasão militar com envolvimento da África do Sul e do antigo Zaire, num contexto de envolvimento dos três movimentos de libertação, o MPLA, a UNITA e a FNLA. Registraram-se violações graves dos direitos humanos, muito em especial após 27 de maio de 1977, no âmbito de uma tentativa falha de golpe de Estado. O período de guerra e violação dos direitos humanos prolongou-se até 2002, ano da celebração da paz e deposição das armas.

Mas, concomitante à guerra civil, o Estado angolano iniciou um processo de consolidação de legislações, promovendo uma importante revisão Constitucional que culminou na Lei nº 23/92 de 16 de setembro de 1992, a partir da qual se aprovou o regime político multipartidário. Também se estabeleceu a economia do mercado, que antes estava centralizada no Estado, e instituiu-se a figura do Provedor de Justiça e passou a haver alguém especificamente indicado para defender os direitos, as liberdades e garantias dos cidadãos.

Um importante marco para a positivação de um sistema de garantia dos Direitos Humanos foi a promulgação do Decreto-Lei nº 4 de 26 de março de 1996, que promoveu a alteração do Estatuto orgânico do Ministério da Justiça e criou o Gabinete de Estudo dos Direitos Humanos,

trazendo importantes inovações ao nível dos Órgãos Centrais de Apoio Técnico do Ministério da Justiça. Outra legislação de relevância foi o Decreto-Lei n.º 2 de 27 de janeiro de 1999, que aprovou o Estatuto Orgânico do Ministério da Justiça, promovendo as primeiras ratificações de Tratados Internacionais de Direitos Humanos: a) Pacto Internacional dos Direitos Civis; b) Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais; c) Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança; d) Convenção sobre as Formas de Discriminação contra a mulher; e) Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos; f) Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança.

Vale lembrar que o país estava sob uma guerra civil, o que vai se modificar a partir de 04 de abril de 2002 com o estabelecimento do Acordo de Paz. A partir daí ocorre o surgimento de 450 organizações sociais e de defesa e promoção dos direitos dos cidadãos em diversas áreas. Na esfera internacional, é interessante destacar que Angola torna-se membro do Conselho dos Direitos Humanos das Nações Unidas. Em 24 de julho de 2006, por meio do Decreto-Lei n.º 2/06, o Estatuto Orgânico do Ministério da Justiça traz novas modificações no ministério, tal como para o Gabinete dos Direitos Humanos, estabelecendo-se o serviço de apoio instrumental para o ministério. Em 2008, o Decreto-Presidencial n.º 20/08 enfoca a questão dos direitos humanos em Cabinda, criando o Gabinete de Ministro Sem Pasta para acompanhamento do Memorando de Entendimento para Cabinda e as atribuições no âmbito dos Direitos Humanos.

Em 2010, o Decreto Legislativo Presidencial n.º 1/10, de 5 de março, cria a Secretaria de Estado para os Direitos Humanos. A partir de 2013 o esforço do Estado angolano para o avanço na positivação desses direitos se amplia, havendo a criação do Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos. Neste mesmo ano ocorre a ratificação dos tratados internacionais dos direitos humanos: a) Protocolo da CADHP sobre os direitos da mulher em África; b) Protocolos da Convenção sobre os direitos da criança; c) Protocolos Adicionais à Convenção contra todas as formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW); d) Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências.

Período este em que foram atingidos os maiores avanços nas seguintes áreas sociais e humanas: a) Plano para a igualdade de género; b) Plano de combate à violência doméstica; c) Extensão do acesso a saúde, educação, habitação e implementação dos direitos da criança; d) Programas específicos e sistemáticos de combate à pobreza; e) Efetivação dos Direitos Civis e Políticos de liberdade de expressão. No que se refere especificamente à questão da infância, o UNICEF elenca os principais instrumentos jurídicos:

PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES DE ANGOLA
<p>Lei de Base do Sistema Nacional de Saúde (Lei nº 21-B/92) Com a Lei nº 21-B/92, o Estado angolano deixa de ter a exclusividade na prestação dos serviços de saúde, além de promover e garantir o acesso de todos os cidadãos aos cuidados de saúde nos limites dos recursos humanos, técnicos e financeiros disponíveis.</p>
<p>Lei do Julgado de Menores (Lei nº 9/96) Lei especial que cria o órgão jurisdicional para decidir questões relacionadas a menores de idade e reconhece o menor como sujeito de direito, dando-lhes as necessárias garantias judiciais.</p>
<p>Lei de Base do Sistema de Educação (Lei nº 13/01) Estrutura o Sistema de Educação do país e estabelece seis subsistemas de ensino, da pré-escola ao ensino superior.</p>
<p>Lei de Bases da Protecção Social (Lei nº 07/04) Divide a protecção social em protecção social de base, obrigatória e complementar. Aplica-se à população residente que não tenha meios de subsistência ou que, tendo-os, os mesmos sejam diminutos.</p>
<p>Constituição da República de Angola (2010) A Constituição da República de Angola entrou em vigor no dia 05 de fevereiro de 2010. Ela reconhece os direitos e as obrigações dos responsáveis da criança, assim como coloca a criança como absoluta prioridade do Estado e das famílias.</p>
<p>11 Compromissos com a Criança de Angola (2011) Os 11 Compromissos foram adoptados pelo Governo de Angola em 2007 e revistos em 2011. Trata-se do enquadramento nacional da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), facultando um quadro geral para promover os direitos da criança em vários domínios.</p>
<p>Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança (Lei nº 25/12) A Lei nº 25/12 define regras e princípios jurídicos sobre a protecção e o desenvolvimento integral da criança, reforça e harmoniza os instrumentos legais e institucionais para assegurar os direitos da criança como definidos na Constituição, na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança.</p> <p>Fonte: UNICEF, sistematização dos autores https://www.unicef.org/angola/legislacao-sobre-os-direitos-das-criancas-de-angola</p>

Dessas leis, damos destaque a Lei de Julgado de Menores, por ser a primeira legislação angolana que versa especificamente sobre a questão da infância e da adolescência. A lei cria o Julgado de Menores, estabelecendo em seu art. 1º “como órgão jurisdicional de competência especializada, integrado no Tribunal Provincial” (Angola, 1996). Este órgão entra na esfera do Sistema de Protecção, pois garante que as situações que envolviam crianças e adolescentes fossem julgadas por órgão do poder judiciário específico.

Art. 2º O Julgado de menores tem por fim assegurar aos menores sujeitos à sua jurisdição a protecção judiciária, a defesa dos seus direitos e interesse e a protecção legal que lhe é concedida pela Lei Constitucional, mediante a aplicação de medidas tutelares de vigilância, assistência e educação.

Art. 3º Estão sujeitos à Jurisdição do Julgado de Menores: a) Os menores que se encontrem em qualquer das situações descritas na presente lei; b) Os pais, tutores ou quem tenha o menor a seu cargo, nos casos previstos na presente lei; c) Todo aquele que pratique acto que constitua violação dos deveres de proteção social do menor.

As medidas tutelares que dispõe a lei são proteção, assistência e educação, o que nos leva a observar o carácter protetivo desta normativa. Além disso, compete ao Julgado de Menores aplicar proteção a crianças e adolescentes em qualquer idade, tal como aplicar medidas de prevenção criminal aos menores com idade entre os 12 e os 16 anos. É interessante mencionar que se estabelece a Comissão Tutelar de Menores, formada por cinco membros, como um órgão permanente e autónomo, não jurisdicional, que, ao colaborar com o Julgado de Menores, deve encaminhar crianças e adolescentes em risco e cooperar na execução das decisões. Cabe também à Comissão tutelar executar medidas de semi-internação e internação aplicadas pelo julgado.

Em relação à Constituição Federal de Angola, essa foi promulgada no ano de 2010, demonstrando a defesa do Estado democrático e dos direitos humanos, apontando em seu Artigo 1.º que Angola é uma república “soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social”. No que se refere à questão específica da garantia dos direitos à infância, dispõe:

Artigo 80.º (Infância) 1. A criança tem direito à atenção especial da família, da sociedade e do Estado, os quais, em estreita colaboração, devem assegurar a sua ampla protecção contra todas as formas de abandono, discriminação, opressão, exploração e exercício abusivo de autoridade, na família e nas demais instituições. 2. As políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural. 3. O Estado assegura especial protecção à criança órfã, com deficiência, abandonada ou, por qualquer forma, privada de um ambiente familiar normal. 4. O Estado regula a adopção de crianças, promovendo a sua integração em ambiente familiar sadio e velando pelo seu desenvolvimento integral. 5. É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar.

Podemos observar que a legislação prioriza a proteção de crianças e adolescentes, abrindo o caminho para a construção de políticas para execução que respeitem o desenvolvimento integral. É, portanto, a partir

desses princípios que o país promulga a Lei 25/12, de 22 de agosto de 2012, que versa sobre a Proteção e o Desenvolvimento Integral da Criança, dispondo em seu art. 1º que estabelece regras e princípios jurídicos afeitos à proteção e ao desenvolvimento integral da criança, reforçando e harmonizando os instrumentos legais e institucionais já existentes no país. Além disso, a lei tem como finalidade “estender e promover os direitos da criança, tal como se encontram definidos na Constituição da República de Angola, na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança e em demais legislação aplicável”.

A lei abrange pessoas com menos de 18 anos de idade, garantindo que gozem de todos os direitos fundamentais, estabelecendo a universalidade para sua aplicação, sem distinção de “cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, condição física e psíquica ou qualquer outra particularidade objectiva ou subjectiva”. Apresenta artigos que versam sobre a prevenção da “delinquência juvenil” e define em seu art. 48 os princípios para reeducação e reinserção social:

Visando otimizar a prevenção de acções de reeducação e de reinserção social dos menores em conflito com a lei, o Executivo e os seus parceiros sociais devem desenvolver, dentre outras, as seguintes tarefas: a)- Realizar programas e projectos de apoio psico-pedagógico e psico-sociais voltados para o ajustamento social e cívico da conduta da criança em conflito com a lei; b)- Promover dinâmicas familiares com vista a combater a rejeição dos pais sobre os filhos com conduta anti-social; c)- Realizar programas de autoconstrução e de formação profissional, com vista a reinserção social e autossustentabilidade dos autores de infracções que estejam separados dos seus familiares.

O que nos traz a percepção de que há uma tentativa do Estado de buscar medidas que possam colaborar para o avanço dos adolescentes, ao invés de unicamente criminalizá-los, no entanto ainda não temos dados necessários para levantarmos a efetividade dessa lógica educativa. Por fim, levantamos que o órgão responsável pela proteção é o INAC – Instituto Nacional da Criança de Angola¹², vinculado ao Ministério da Assistência e Reinserção Social de Angola¹³.

¹² <http://www.minars.gov.ao/VerPrestadorServico.aspx?id=300>

¹³ <http://www.cidadao.gov.ao/VerServico.aspx?id=387>

Moçambique

Como Angola, Moçambique também esteve até 1975 sob a égide do colonialismo português, submetido às mesmas legislações voltadas a todas as províncias ultramarinas. Mesmo assim, é essencial considerarmos que se esses países tinham o colonialismo em comum, isso não retira de cada nação as particularidades históricas, políticas, culturais e sociais. Inclusive, a localização do território de Moçambique está distante de Angola, sendo este país banhado pelo oceano Índico, desta forma, também há uma maior distância do Brasil e de Portugal. A primeira Constituição da República Popular foi aprovada em 1975, prevendo no Artigo 62 “que a função Judicial seria exercida pelos tribunais judiciais, através do Tribunal Popular Supremo e demais tribunais determinados por lei, o que veio a suceder com a aprovação da Lei nº 12/78, de 02 de Dezembro” (Moçambique, 1978).

Em informações sobre eventos de alusão aos 40 anos da primeira Lei da Organização Judiciária, publicado no site do Tribunal Supremo de Moçambique, foi apresentando um resgate histórico sobre a estruturação do sistema de justiça moçambicano, no qual foi apontado que no início do processo de implementação o país contava com menos de dez juízes licenciados em Direito, também era precária a infraestrutura. Em síntese, as legislações são:

●A alteração pontual da Constituição, pela Lei nº 11/78, de 15 de agosto;
●A Lei nº 12/78, de 02 de dezembro, Lei da Organização Judiciária;
●A Lei nº 06/89, de 19 de setembro, que institucionaliza a Procuradoria-Geral da República;
●A Constituição de 1990, a Constituição de 2004, a Lei nº 22/2007, de 01 de agosto – Lei Orgânica do Ministério Público e Estatuto de Magistrados do Ministério Público;
●Lei nº 5/92, de 06 de maio, Lei Orgânica do Tribunal Administrativo;
●A consolidação e o desenvolvimento do Ministério Público e da Procuradoria-Geral da República culminou, em 2011, com a aprovação do Plano Estratégico da Procuradoria-Geral da República, que contém as linhas principais de orientação para os objetivos definidos.

Lembremos que Moçambique também esteve acometido por um contexto de guerra civil que ocorreu dentro do período de 1977 a 1992, quando

as forças políticas nacionais e internacionais chegaram a um acordo para acabar com o conflito armado e a instabilidade política em Moçambique. Em outros aspectos, a busca pela paz e democratização levou à assinatura do Acordo de Roma entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e o RENAMO em 15 de outubro de 1992 (Moçambique, 1998).

Os autores informam que as primeiras eleições gerais e multipartidárias aconteceram em 1994, tendo a FRELIMO como partido vencedor. No entanto, a RENAMO discorda dos resultados, levando à retomada de conflitos armados internos em 2013. A pesquisadora Laura António Nhaueleque (2019), ao estudar a questão dos Direitos Humanos em Moçambique, faz referência a três Constituições aprovadas pelo Parlamento,

a de 1975, logo após a obtenção da independência, a de 1990, da “viragem” democrática, mas ainda com evidentes marcas do passado marxista-leninista, finalmente a de 2004, a mais clara em termos de divisão dos poderes e respeito pelos direitos humanos, assim como a mais ambígua ao trazer contradições bastante evidentes entre os princípios enunciados e a organização do Estado, concentrada nas mãos do Presidente da República (Nhaueleque, 2019, p. 65).

No ano de 2018, foi promulgada a constituição em vigor, na qual o Estado moçambicano coloca em seu art. 11 que dentre os objetivos fundamentais estão

[...] c) a edificação de uma sociedade de justiça social e a criação do bem-estar material, espiritual e de qualidade de vida dos cidadãos; d) a promoção do desenvolvimento equilibrado, económico, social e regional do país; e) a defesa e a promoção dos direitos humanos e da igualdade dos cidadãos perante a lei; f) o reforço da democracia, da liberdade, da estabilidade social e da harmonia social e individual;

O Secretariado do Mecanismo de Revisão Periódica Universal das Nações Unidas em Moçambique¹⁴ aponta que para a proteção dos Direitos Humanos, há instituições nacionais “que vão desde as Instituições genéricas, como Tribunais, Provedor de Justiça, Departamentos ministeriais, etc. até às Instituições especializadas, mormente, a Comissão Nacional dos Direitos Humanos, criada pela Lei n.33/2009 de 22 de Dezembro” (MRPU, 2020, p. 12). O órgão refere que a positivação desses direitos é contemplada em legislações e políticas públicas, porém, ao

¹⁴ O Secretariado da Sociedade Civil é um conjunto de organizações nacionais que compõe as plataformas pró-direitos humanos organizadas num consórcio, com vista a monitorar a implementação das recomendações do segundo ciclo do mecanismo de Revisão Periódica Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, adotadas pelo Estado moçambicano, em 2016. Este Secretariado foi fundado em 2018 e é composto por cinco organizações sediadas em Maputo, nomeadamente, a Liga Moçambicana dos Direitos Humanos; a Mulher, Lei e Desenvolvimento (MULEIDE); a Justa Paz; a LAMBDA; e o FECIVE – Instituto de Educação Cívica (MPRU, 2020).

analisarmos os documentos referentes à efetivação desses direitos, como os relatórios anuais da Human Rights Watch, observamos que ainda há muitas violações no país.

Especificamente em relação à infância, em 1979 foi publicada a “Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana”, por meio da resolução nº 23/79 de 28 de dezembro. Segundo Francisco (2016, p. 77-76), a Constituição de 1990 “representa uma viragem no tratamento das questões relativas aos menores em Moçambique por via da lei, protegendo a maternidade e criança”. Por meio da resolução nº 19/90, de 23 de outubro, o país ratifica a Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança. E pela resolução nº 43/2002 de 28 de maio o país compõe a Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da criança adotada pelos Estados africanos, membros (União Africana). No ano de 2003 o país ratifica a Convenção 138 da OIT, que versa sobre a proibição do trabalho infantil, por meio das resoluções 5/2003 e 6/2003, ambas de 23 de abril. Segundo Francisco (2016), foi a partir da Constituição da República de Moçambique de 2004 que se consolidaram aspectos atinentes à proteção dos direitos das crianças. Em 2004 foi promulgada a Lei 10/2004, conhecida como Lei da Família e, em 2006, foi estabelecido o Plano Nacional de Ação para a Criança, Estratégia da Ação Social para a Criança, Estratégia da Ação Social para a Criança, e Plano de Ação para as Crianças Órfãs e Vulneráveis; e em 2007, o país aprova a Lei 23/2007, que consolida a proteção das crianças em relação ao trabalho infantil e

que traz consigo alguns preceitos legais sobre as medidas que os empregadores devem adotar, no sentido de proporcionar ao menor condições de trabalho adequadas a sua idade, saúde, segurança, educação e formação profissional, prevenindo quaisquer danos ao seu desenvolvimento físico, psíquico e moral e outros aspectos inerentes ao menor no âmbito da legislação laboral; a Lei de Interdição ao acesso de Menores a Clubes Noturnos e o Código Penal (Francisco, 2016, p. 81).

No que se refere à consolidação do sistema de proteção à infância e à adolescência, o ano de 2008 foi um marco, pois foi promulgado o Estatuto de Criança ou de Menores de Moçambique, Organização Jurisdicional e criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança, conforme quadro abaixo:

MOÇAMBIQUE	
Lei nº 7/2008 de 09 de julho	Estatuto de Criança ou de menores de Moçambique
Lei nº 08/2008	Lei da Organização Jurisdicional de Menores, de 15 de julho
Decreto 08/2008, de 31 de março,	Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança

O Estatuto tem por objetivo a proteção da criança, visando “reforçar, estender, promover e proteger os direitos da criança, tal como se encontram definidos na Constituição da República, na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-estar da Criança e demais legislações de proteção à criança” (Moçambique, 2008). A legislação considera criança todos os menores de 18 anos de idade, garantindo a universalidade de acesso, sem qualquer distinção. É essencial apontarmos que a Constituição em vigor, de 2018, mantém o compromisso com a infância em seu artigo Artigo 47, no qual dispõe que:

1. As crianças têm direito à protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar. 2. As crianças podem exprimir livremente a sua opinião, nos assuntos que lhes dizem respeito, em função da sua idade e maturidade. 3. Todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, têm principalmente em conta o interesse superior da criança.

Tal como a proteção à infância, por meio do artigo 121,

1. Todas as crianças têm direito à protecção da família, da sociedade e do Estado, tendo em vista o seu desenvolvimento integral. 2. As crianças, particularmente as órfãs, as portadoras de deficiência e as abandonadas, têm protecção da família, da sociedade e do Estado contra qualquer forma de discriminação, de maus tratos e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições. 3. A criança não pode ser discriminada, designadamente, em razão do seu nascimento, nem sujeita a maus tratos. 4. É proibido o trabalho de crianças quer em idade de escolaridade obrigatória quer em qualquer outra.

Atualmente a execução da política voltada à infância está centralizada no Ministério do Género, Criança e Acção Social e tem as seguintes atribuições:

i. Promoção da igualdade e equidade do Género no desenvolvimento económico, social, político e cultural; ii. Promoção, protecção e materialização dos direitos da criança, visando o seu desenvolvimento integral; iii. Promoção da assistência social às pessoas e agregados familiares em situação de pobreza e de vulnerabilidade, nomeadamente, mulher, criança, pessoa idosa, pessoa com deficiência e pessoas com doenças crónicas e degenerativas; iv. Promoção e coordenação da acção das instituições governamentais e não-governamentais que trabalham nas áreas do género, da criança e da acção social (Moçambique, 2024).

As atribuições do MGCAS, na área da Criança, são:

i. Elaborar propostas de leis, políticas, estratégias, programas e planos de desenvolvimento nas áreas da Criança, bem como proceder a sua divulgação, controlo e avaliação da sua implementação; ii. Promover a ratificação e observância das normas de Direito Internacional referentes aos direitos da Criança; iii. Estabelecer e promover mecanismos de diálogo permanente com a sociedade civil que actua nas áreas da Criança; iv. Elaborar normas de organização administrativa e pedagógica dos centros infantis e escolinhas comunitárias, bem como dirigir e controlar o seu funcionamento; v. Promover, coordenar e realizar acções de apoio, educação, reabilitação psicossocial e reintegração social da criança em situação difícil; vi. Promover acções de prevenção e combate a todas as formas de violência contra a criança, em especial o abuso sexual de menores, as uniões forçadas, raptos e tráfico de menores, a exploração do trabalho infantil, bem como assistência e reintegração às vítimas (Moçambique, 2024).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Ao iniciarmos a pesquisa, já tínhamos como ponto de partida o entendimento de que a concepção genérica acerca dos Direitos Humanos decorre de e comprova sua natureza burguesa, cuja centralidade está na propriedade privada (Marx, 2010; Trindade, 2011), entendendo também que ao longo da história esses direitos receberam a influência de reivindicações da classe trabalhadora e de luta por direitos na esfera da igualdade de gênero, combate ao racismo e outras pautas progressistas (Trindade, 2011).

No decorrer do processo, pudemos ampliar essa concepção, compreendendo como as revoluções burguesas permaneceram legitimando o colonialismo, sendo conivente com a escravidão e diferentes formas de opressão que recaíam sobre corpos indígenas e negros no continente africano e latino-americano. Essas observações reforçam a demonstração da hipocrisia do pensamento liberal, que apregoa a liberdade que não é para todas as pessoas, muito menos para aquelas que estavam fora do chamando centro da civilização, ou seja, do continente europeu.

Concomitante a isso, pudemos compreender que as pessoas submetidas à opressão proveniente do poder europeu, assentando no colonialismo, no racismo e no patriarcado, historicamente têm lutado por liberdade, por mais que as lentes eurocentradas não reconheçam isso. A principal evidência histórica é a Revolução do Haiti, mas, antes disso, sempre houve resistência dos povos originários e escravizados, a exemplo da luta quilombola no Brasil e outros países da América Latina. Foi por meio da leitura de autores como Frantz Fanon (2005;2008) e Achille Mbembe (2014), Aimé Césaire (1978), entre outros, que pudemos aprofundar essas reflexões sobre direitos humanos, colonialismo e racismo (Rocha, 2021). Por outro lado, Angola e Moçambique possuem algumas

similaridades no sentido de que a constituição de seus Estados-nações ocorreu apenas após processos revolucionários que culminaram na independência dos países em 1975.

Outro resultado importante que decorre da pesquisa foi situarmos a categoria infância dentro deste contexto, tal como a concepção sobre sistemas de proteção. Pudemos avançar nas reflexões que apontam que o entendimento de Philippe Ariès (2011) de que a infância foi uma criação moderna explica uma particularidade da infância, especialmente da europeia, em um contexto de sociabilidade burguesa já determinada pelo modo de produção capitalista. Porém, observamos que deveríamos avançar nessa compreensão, sem negá-la, mas sim ampliá-la, considerando que o colonialismo moldou um entendimento de infância, sobrepondo-se à diversidade de compreensões particularizadas via cultura e singularizadas no cotidiano das relações sociais.

Sistema de proteção também foi um conceito ampliado durante a pesquisa, pois o reduzíamos aos sistemas jurídicos e normativos que garantem direitos humanos. Porém, descobrimos que existem outras formas de proteger as crianças, as quais, muitas vezes, se materializam em contextos espontâneos, de acordo com particularidades culturais e regionais. Contudo, os limites do objetivo da pesquisa não permitiram que nos aprofundássemos nesse debate, por isso, as reflexões a seguir irão considerar o entendimento de sistemas de proteção categorizando-os a partir de legislações voltadas à garantia e à proteção dos direitos humanos voltados a infância e juventude nos países.

Desta forma, entendemos os Direitos Humanos transversalmente, que devem se materializar na esfera dos direitos sociais, civis, políticos, culturais e econômicos, como demarca a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e os Pactos de 1966: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP); e Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (PIDSEC).

A chamada “Doutrina da Proteção Integral dos Direitos da Infância” é um reflexo deste conjunto de instrumentos jurídicos internacionais e, especialmente, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, a qual dispõe em seus dois primeiros princípios que

Princípio 1: A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio 2: A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o

desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança.

E destacamos a Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Segundo o UNICEF (2020), este é o “o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos [da América] não ratificaram a Convenção”. Segundo Albuquerque (2000, p. 36),

No âmbito dos países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), acederam ou ratificaram a Convenção: Angola (a 5 de dezembro de 1990); Brasil (24 de setembro de 1990); Cabo Verde (4 de junho de 1992); Guiné Bissau (20 de agosto de 1990), Moçambique (26 de abril de 1994) e Portugal (21 de setembro de 1990).

Aos países signatários cabe reconhecer a criança e o adolescente como prioridade absoluta e sujeitos de direitos. Além disso, quando falamos em direitos humanos voltados aos jovens, nos referimos à garantia de direitos transversais que estariam na contramão do modelo de Estado penal cunhado no fortalecimento de medidas penais que conduzem a um modelo de encarceramento em massa de jovens negros e pobres, especialmente (Wacquant, 2013). Sobre a questão de adolescentes e jovens acusados da prática de delitos, observamos em pesquisas já desenvolvidas que a grande maioria foi privada dos direitos fundamentais durante a infância, fenômeno facilitador para o envolvimento com atividades criminosas, especialmente a violação da propriedade (furtos e roubos) e o tráfico de drogas proibidas (Rocha, 2012; 2018; Salles, 2007).

Para este segmento específico, destacamos a Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que considera o tráfico de entorpecentes como uma das piores formas de trabalho infantil. Também observamos que a materialização de normativas internacionais se mostra especialmente no âmbito da proteção a jovens privados de liberdade e do combate à tortura, a exemplo das “Regras mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens privados de Liberdade”, resultante do 8º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Delito e do Tratamento do Delincente.

Outro elemento balizador para análise foi a adesão e a implementação dos chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, os quais compõem uma “Agenda universal de ações em áreas de importância crucial para a humanidade” (ONU, 2015) e sugerem uma atuação em parceria

colaborativa entre os países e partes interessadas. Resumidamente, os objetivos são

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Todos os países pesquisados adotam esses objetivos, no entanto, não alcançamos a eficácia e efetividade. De qualquer forma, é essencial apontar que consideramos que a efetivação desses objetivos depende de mudanças estruturais e econômicas que vão na contramão da sociabilidade imposta pelo capitalismo neoliberal, portanto, nos servem como parâmetros analíticos e reflexivos. É, portanto, a partir deste conjunto de normativas internacionais que se reconhece a necessidade de os Estados desenvolverem políticas públicas que possam garantir o direito a saúde, segurança alimentar, educação (formal, especial e popular), proteção e acessibilidade à pessoa com deficiência, esporte, lazer, cultura, convivência familiar e comunitária, direito à defesa àqueles acusados do cometimento de delitos, entre outros. Como também que assumam o compromisso da defesa da liberdade de religião e da igualdade de gênero, como também o combate à

violência e à exploração sexual, ao racismo, à tortura e a outras formas de opressões.

Para tal, tornou-se essencial que os países buscassem a construção de legislações próprias e de sistemas de garantia e proteção. O que aconteceu por meio da luta dos movimentos sociais, de ações de desenvolvimento comunitário e do empenho de protagonistas que se envolveram em lutas coletivas em seus países para que os direitos fossem garantidos e efetivados. Mediante essas reflexões, destacamos que o objetivo geral deste projeto de pesquisa foi alcançado, à medida que possibilitamos reflexões acerca das particularidades e singularidades dos Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. Situamos esse sistema de proteção na dinâmica que envolve contextos sociais, históricos e econômicos, analisando-os a partir das categorias classe, raça e gênero. Além disso, observamos a conjuntura e os processos em que se deram a implementação desses direitos, em uma perspectiva da correlação de forças sociais e sistemas de controle social, elementos que aparecerão com mais detalhe nos relatórios de iniciação científica que virão na sequência.

No contexto de reflexões mais estruturais observamos os impactos do colonialismo, neocolonialismo e neoliberalismo no que se refere a garantia ou violação dos direitos. Além disso, os rebatimentos da crise do capital não compõem apenas a realidade brasileira, mas a realidade global (Harvey, 2011; Mota, 2012; Wacquant, 2013), agravando cada dia mais as expressões da questão social e atingindo as condições de vida da classe trabalhadora, que sofre determinantes diretos no que se refere à relação dialética entre questão de classe, questão racial e questão de gênero, como reflete Davis (2018).

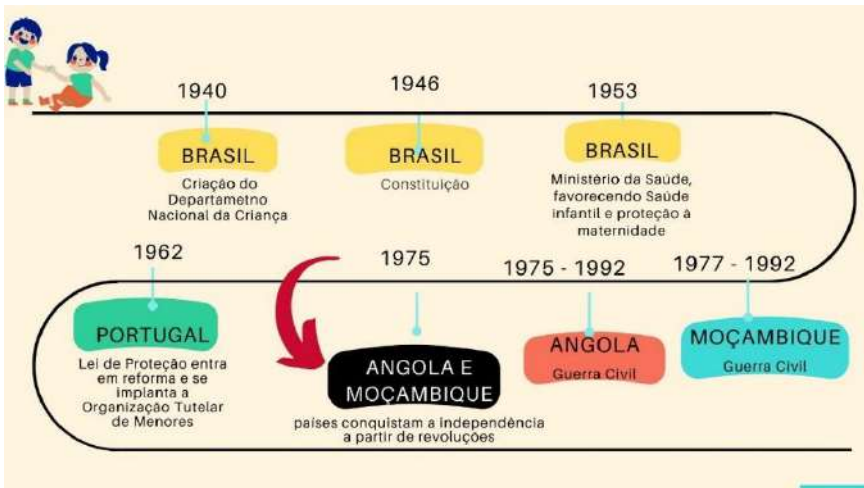
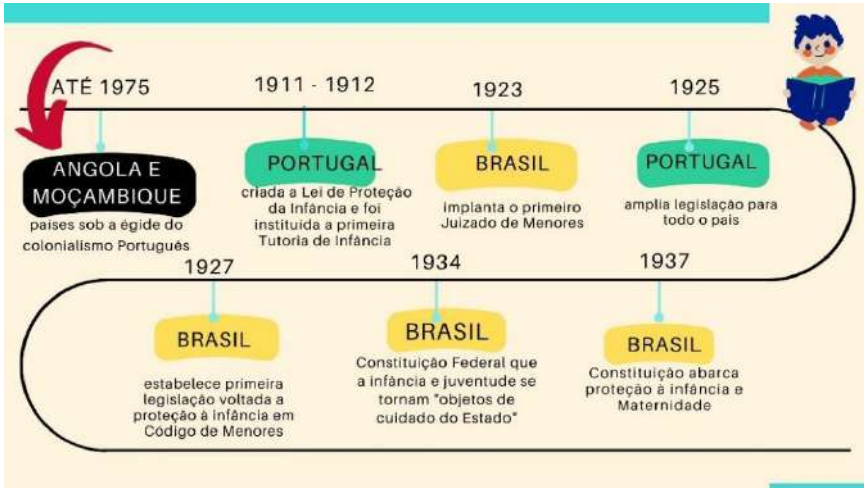
Portanto, constatamos que, como no Brasil, a realidade de Angola, Moçambique e Portugal também é delineada por esses determinantes econômicos e sociais que, por sua vez, podem fragilizar os sistemas de proteção de direitos voltados à infância e à juventude. [...] Em tempo, é essencial considerarmos a conjuntura de 2020-2022, assolada pela pandemia do coronavírus, causador da doença covid-19 que, segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), atingiu todos os países do mundo, acompanhada de uma grande crise econômica mundial.

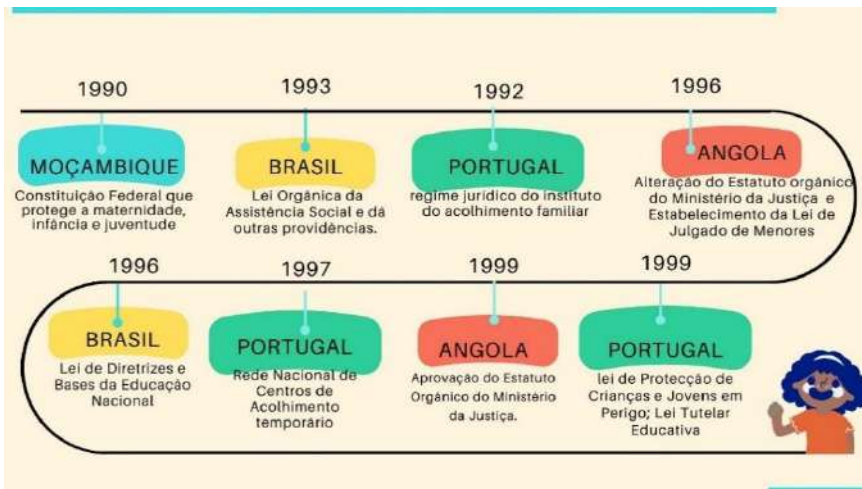
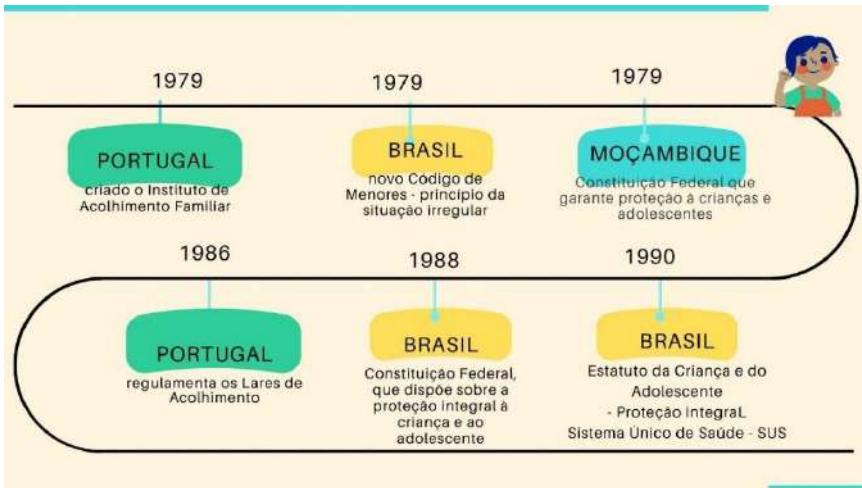
Mas, ao conjugarmos o verbo esperarçar de Paulo Freire, acreditamos que essa pesquisa pode gerar processos concretos nos países envolvidos no sentido de analisarmos conquistas, limites e possibilidades para o avanço na garantia de direitos. Se trata de produção de conhecimento coletivo e engajado, que se dispõe a refletir sobre a realidade, abordar suas contradições e pensar em mudanças. Afinal de contas, como ensina bell hooks, “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora ou revolucionária. Ela só cumpre essa função quando dirigimos nossas

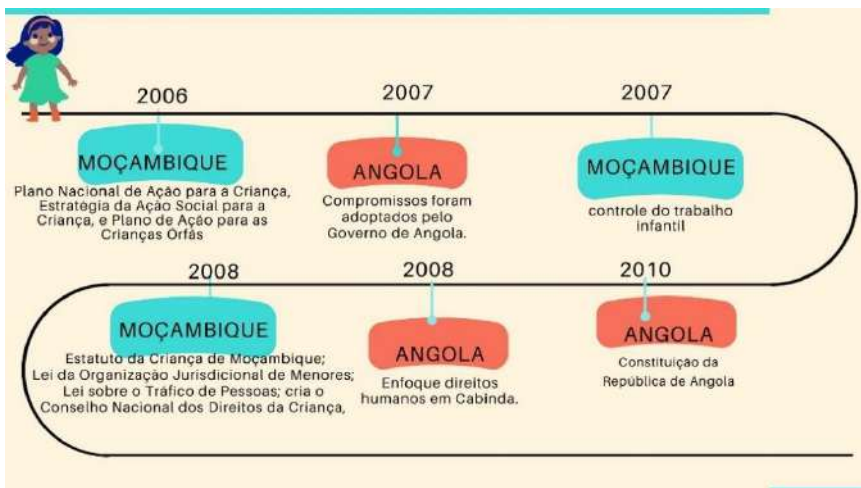
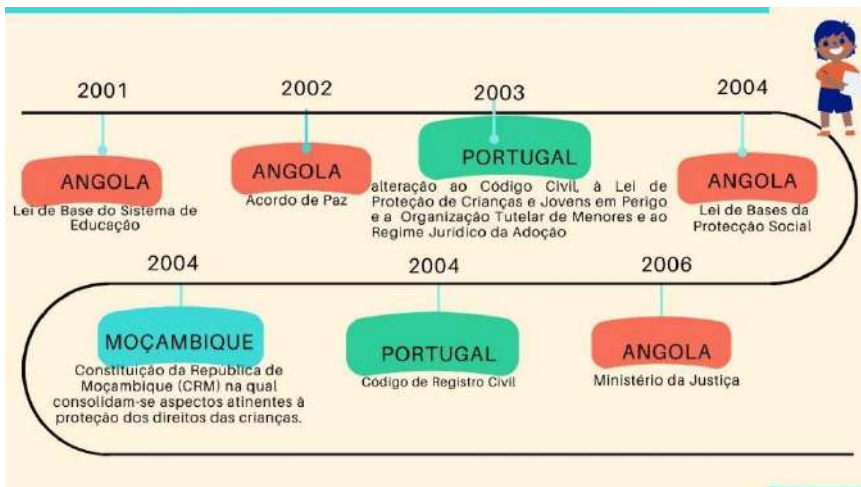
teorizações para essa finalidade”. É o que tentamos com a publicização dos resultados dessa pesquisa, pois, como canta Belchior, amar e mudar as coisas deve nos interessar mais!

INFOGRÁFICOS DESSA HISTÓRIA











REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Catarina. **As Nações Unidas, a Convenção e o Comitê.** Documentação e Direito Comparado da Procuradoria-Geral da República, 2000.
- ALVES-JESUS, Susana Mourato. **Direitos Humanos em Portugal:** representações e dissensões entre história e utopia (1755-1867). Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de História, na especialidade de História Contemporânea. Lisboa: 2021.
- ANGOLA. **Lei n.º 25/12.** Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança. – Revoga toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei. – Assembleia Nacional.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARROS, Surya Pombo. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação & Pesquisa,** São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016.
- BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar:** uma história da Eugénia no Brasil. Jundiá: Paco Editorial, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. **Coleção de Leis do Brasil,** p. 476, 31 dez. 1927. 89
- BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. **Coleção de Leis do Brasil,** p. 2664, 1890.
- BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o código criminal. **Coleção de Leis do Brasil,** p. 142, 16 dez. 1830.
- BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 13177, 21 dez. 1973.

BRASIL. Ministério do Ultramar. Portaria nº 18335, de 16 de março de 1961. Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro do Ultramar, nos termos do nº III da base LXXXVIII da Lei nº 2066, de 27 de junho de 1953, tornar extensiva às províncias ultramarinas da Guiné, Angola, Moçambique e Timor a Portaria nº 18.166, de 31 de dezembro de 1960, e à província de Timor a Portaria nº 18.276, de 21 de fevereiro de 1961. **Diário do Governo**: série 1, [S.], n. 162, p. 281, 16 mar. 1961.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Organização Franck Rarat; Tradução Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2018.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, das legislações e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador : EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1976

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FONTE, Teodoro Afonso da. **República, assistência e protecção social de menores em perigo moral. Estudos Regionais, II Série, n.º 4, Centro de Estudos Regionais, Viana do Castelo, 2011, pp. 173-185.**

FRANCISCO, Tomás Xavier José. História dos Direitos da Criança no mundo e em Moçambique: um estudo sobre a sua evolução. **Revista de Ciências HUMANAS**, Florianópolis, v. 50, n. 1, p. 64-84, jan-jun 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2016v50n1p66/32203>

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011, p.199-225

GNERRE, Lucia Abaurre; SAMPAIO, Dilaine Soares. **Estratégias missionárias dos Jesuítas nos Séculos XVI e XVII**: entre África e Índia. *Sæculum – Revista de História*, n. 30, 30 jun. 2014.

GÓES, L. **A “tradução” de Lombroso na obra de Nina Rodrigues**: o racismo como base estruturante da criminologia brasileira. Rio de Janeiro: Revan, 2016

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GONÇALVES, Ivan Sicca. A Legislação sobre o Trabalho Forçado nas Áfricas Portuguesas (séculos XIX a XX). *In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA*, 23., 2016, Assis. **Anais [...]**. Assis: ANPUH-SP, 2016.

GOUVEIA, Jorge Bacelar. O Constitucionalismo de Angola e a sua Constituição de 2010. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)* 9(3):221-239, setembro-dezembro 2017

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [*et al.*]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de Joao Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.(Capítulo I – A Crise)

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2008.

JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LOSURDO, Domênico. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

MPBOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. Do século XIX aos nossos dias. Tombo II. Lisboa: Colibri, 2007.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726 – 1950. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016

MARTINEZ, Esmeralda S. Do geral ao particular: direito e justiça nas colônias portuguesas em África (1822-1894). **Sankofa**, v. 9, n. 16, 2016.

MARTINS, E. C. O sistema de proteção à infância portuguesa (séc. XX): dos normativos jurídicos e pressupostos científicos aos dispositivos de intervenção. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica – CLIO (Recife. Online)**, ISSN: 2525-5649, vol. 40, Jan-Jun, 2022.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl. Sobre a questão judaica / Karl Marx ; apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo : Boitempo, 2010.

Matos, Patrícia Ferraz de. Aperfeiçoar a “raça”, salvar a nação: eugenia, teorias nacionalistas e situação colonial em Portugal. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, V. 50, pp. 89-111, 2010

MATOS, Patrícia Ferraz de; WEBER, Maria Julieta. Melhorar a espécie humana desde a infância: eugenia e higiene mental no Brasil e em Portugal (primeira metade do século XX). **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 16-40, jan./jun., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. 1ª. ed. Lisboa: Antígona Editores Refratários, 2014.

MENESES, Maria Paula G. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais. **E-cadernos CES**, 2010.

MOÇAMBIQUE. **Celebração dos 40 Anos da Organização Judiciária de Moçambique**. Tribunal Supremo. 2019. <http://www.ts.gov.mz/index.php/pt/>

imprensa/noticias/383-celebracao-dos-40-anos-da-organizacao-judiciaria-de-mocambique-2

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. 2018

MOÇAMBIQUE. **Informação Institucional** – Ministério do Género, Criança e Acção Social. Disponível em: <http://www.mgcas.gov.mz/st/site/frontoffice/default.aspx?idseccao=3#>. Acesso: 05/07/2020.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 7/2008 de 9 de julho de 2008. BOLETIM DA REPUBLICA, I Série, n. 28, Jul. de 2008. 92

MOREIRA, Adriano. Tratado de Tordesilhas de 7 de Junho de 1494. Relatório da Série N.º: Ano 19; N.º 70 (Abril-Junho 1994) Portugal. Editora: Instituto da Defesa Nacional, 1994

MOTA, A. E. (*et al.*). O Novo Desenvolvimentismo e as Políticas Sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete (org.) **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012

MOTA, André. **Quem é bom já nasce feito: sanitarismo e eugenia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MRPU. A percepção dos cidadãos moçambicanos sobre direitos humanos. **A voz do cidadão**. Secretariado da Sociedade Civil. Elaborado pela Mundi Consulting. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.un-dp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/mz/790fa603d7c80a9a99ae098958c546f07243c7100142729faea404adf70cd8af.pdf

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Dados sobre coronavírus**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>, acesso 10/08/2020.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

POIARES, Carlos Alberto. A República e a protecção da infância: Em busca de um novo paradigma. Edição Comemorativa da Lei de Protecção da Infância, 27 de Maio de 1911. Instituto da Segurança Social: Lisboa, Maio de 2010

PORTUGAL. Lei n.º 147/99, de 01 de setembro de 1999, que dispõe sobre a “Protecção de Crianças e Jovens em Perigo”. **Diário da República**, n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01. Disponível em:

PORTUGAL. Ministério do Ultramar. Decreto-Lei n.º 39666. **Diário do Governo**: série 1, [S.], n. 110, p. 560, 20 maio 1954. Publicado no Diário da República Iª Série n.º 162 de 22 de agosto de 2012 (p. 3692).

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, das legislações e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, A. P. Direitos humanos e os determinantes da colonialidade: racismo, colonialismo e capitalismo. **Revista Serviço Social em Debate**, v. 4, n. 1, 2021

- ROCHA, A. P. **O juvenicídio brasileiro**: racismo, guerra às drogas e prisões. Londrina: Eduel, 2020b.
- ROCHA, Andréa Pires. **Nuances do Juvenicídio**: trabalho no tráfico de drogas justificando prisões e mortes de pretos e pobres. In GOMES, T. M. da S.; PASSOS, R. G.; DUARTE, M. J. de O. Saúde mental e drogas em tempos de pandemia: contribuições do serviço social. Uberlândia, Navegando Publicações, 2020a.
- ROCHA, Andréa Pires. **Trajetórias de adolescentes apreendidos como “mulas” do transporte de drogas na região da fronteira (Paraná) Brasil – Paraguai**: exploração de força de trabalho e criminalização da pobreza. Franca: [s.n.], 2012.
- ROCHA, Andréa Pires; SILVA, Carmen de Jesus da; SANTOS, José Francisco dos. Eugenia de mãos dadas com o higienismo: o racismo disfarçado de proteção à infância no século XX (PRELO – 2024)
- SALES, Mione Apolinário. **(In)visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, José Francisco dos. Relações Brasil e África para além da escravidão: ensino da história afrobrasileira e africana numa perspectiva contra-hegemônica. *In*: LAIA, Maria Aparecida; PALEROSI, Diná M; SILVEIRA, Maria Lucia da (org.). **Construindo a igualdade racial – II Prêmio de artigos científicos**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2012.
- SANTOS, José Francisco. Encontro e desencontro Brasil-África: passado e presente – o caso de Angola. *In*: PIRES, Maria de Fátima Novaes; SANTANA, Napoliana Pereira; SANTOS, Paulo Henrique Duque (org.). **Bahia, Escravidão, Pós-Abolição e Comunidade Quilombolas**: estudos interdisciplinares. Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2018.
- SANTOS, Marco Antonio Cabral dos Santos. Criança e criminalidade no início do século XX. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- SARTOR, Carla Daniel. Proteção e assistência à infância: considerações sobre o 1º. Congresso Brasileira de Proteção à Infância, Rio de Janeiro, 1922. In: RIZZINI, Irma (org) Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.
- SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. (PDF com páginas de 1-43)
- SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SILVA, Robson Roberto da. **A infância no cativeiro**: estudo das condições sociais e familiares das crianças escravas e libertas na cidade de São Paulo (1825-1888). 2018. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.
- TRINDADE, J. D. L. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**: emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2011

TRINDADE, José Damião de Lima. Os direitos humanos: para além do capital. *In*: BRITES, Cristina M.; FORTI, Valeria (org.). **Direitos humanos e serviço social: polêmicas, debates e embates**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22/05/2019

VILLALTA, Luiz Carlos. **1789-1808: o Império luso-brasileiro e os Brasis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WACQUANT, L. **Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2003, 3ª. Ed. 1ª. reimpressão, 2013.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SISTEMAS DEMOCRÁTICOS E POPULARES DE CONTROLE SOCIAL EM ANGOLA, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL

Mariana Yumi Hirata

INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica estava vinculada ao Projeto de Pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos Voltados a Infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil que tem como objetivo geral “Conhecer as particularidades e singularidades dos Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados a infância e juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil”. Dentre os objetivos específicos tem a proposta de

- Refletir sobre a influência de movimentos sociais, ações de desenvolvimento comunitário e protagonistas sociais na luta pela garantia de direitos humanos voltados ao público infantojuvenil.
- Conhecer como funciona o financiamento dos sistemas de garantia de direitos e se há a construção de sistemas democráticos de controle social.

No caso do Brasil, já tínhamos conhecimento prévio, especialmente, sobre os impactos do neoliberalismo e das tensões sociais, políticas e econômicas que recrudesceram o conservadorismo e da retórica contrária aos Direitos Humanos, discurso do ódio, ataque às “minorias” e à participação popular. Neste sentido, para além de avaliarmos os desafios que os Sistemas de garantia dos Direitos Humanos voltados ao segmento infantojuvenil têm enfrentado no Brasil, buscamos conhecer como esse histórico se dá nos países Angola, Moçambique e Portugal. Portanto, o projeto de Iniciação Científica teve como objetivo geral “levantar se há sistemas democráticos de controle social e participação popular em Angola, Moçambique e Portugal no que se refere à formulação de políticas públicas que versam sobre a efetivação dos Direitos Humanos voltados a infância e Juventude”. Os objetivos específicos foram: conhecer como se dá o envolvimento da sociedade civil na luta por Direitos Humanos; levantar os instrumentos formais que permitem a participação popular nos países.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, iniciando por revisão bibliográfica sobre a temática. Na sequência realizou-se pesquisa empírica que teve como fonte documentos disponíveis nos órgãos de gestão de políticas públicas que versam sobre a garantia dos Direitos Humanos

voltados a infância e juventude em Angola, Moçambique e Portugal. Também buscamos, na internet, informações sobre a atuação de movimentos sociais e ONGs nos países. Para facilitar a pesquisa documental, foram definidos descritores para busca nas Constituições dos países em questão. Os quais foram:

Quadro I – Descritores e Derivações

DESCRITOR PRINCIPAL	PRIMEIRA DERIVAÇÃO	SEGUNDA DERIVAÇÃO
Participação	Participativa	
Cidadania	Cidadão	Cidadãos
Democracia	Democrático	Democrática
Sociedade Civil	-	-
Poder Local	-	-

Fonte: Constituições dos países.

Os descritores nos auxiliaram na elaboração de análises qualitativas, visando reflexões sobre a existência ou inexistência de sistemas democráticos de controle social e participação popular nos países em questão, como apresentaremos a seguir.

RESULTADOS

Os descritores apresentados acima relacionam-se a Direitos Humanos, democracia e atuação da sociedade civil e foram utilizados para a análise das Constituições Federais de Angola, Moçambique e Portugal. Na busca nas legislações encontramos pouca recorrência das expressões, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro II – Descritores e Derivações levantados nas legislações pesquisadas

DESCRITORES E DERIVADOS	ANGOLA	MOÇAMBIQUE	PORTUGAL
Participação; Participativa	5	6	6
Cidadania; Cidadão; Cidadãos	8	7	4
Democracia; Democrático; Democrática	5	5	6
Sociedade Civil	1	0	0
Poder Local	5	4	1

Fonte: Constituições dos países.

Foi levantado que em toda Constituição Federal são citadas a importância da população na participação na resolução dos problemas nacionais e a maneira que poderia participar perante as leis.

Quadro III – Destaque à democracia e participação nas Constituições

ANGOLA	MOÇAMBIQUE	PORTUGAL
Artigo 21.º Defender a democracia, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos e da sociedade civil na resolução dos problemas nacionais;	Artigo 73 O povo moçambicano exerce o poder político através do sufrágio universal, directo, igual, secreto e periódico para a escolha dos seus representantes, por referendo sobre as grandes questões nacionais e pela permanente participação democrática dos cidadãos na vida da Nação.	Artigo 9.º Tarefas fundamentais do Estado e) Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais;

Fonte: Constituições dos países

O levantamento detalhado segue nas tabelas que estão em apêndice neste relatório. A análise qualitativa nos permitiu observar que, nos países africanos citados, há relatos de existência de um órgão governamental. Entretanto, não com participação direta da sociedade civil como o Conselho de Direitos brasileiro. Através de pesquisas em sites governamentais, consta que Angola possui a Comissão Intersetorial dos Relatórios Nacionais de Direitos Humanos (CIERNHDH), que é administrada pelo Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos e está vinculada ao Departamento Ministerial auxiliar do Presidente da República. O Ministério também possui um documento orientador “A Estratégia Nacional Para os Direitos Humanos”.

Em Portugal, consta a Comissão Nacional para os Direitos Humanos (CNDH), criada em 2010 pela Presidência do Conselho de Ministros, que é um órgão de coordenação interministerial que visa uma abordagem integrada dos Direitos Humanos. A respeito de Moçambique, não consta um site governamental do Conselho de Direitos. No que tange à questão dos movimentos sociais e sua atuação nos respectivos territórios, a pesquisa se deu através de leituras de artigos de autores dos países pesquisados: Boaventura Monjone (2016), de Moçambique, Celestina Abreu e Inge Amundsen (2007), de Angola, Ana Cristina Santos (2023), de Portugal.

Essas leituras demonstraram importantes semelhanças entre Angola e Moçambique no que se refere a movimentos que envolvem a sociedade civil, havendo movimentos sociais e ONGs ativos, porém que se mostram um pouco enfraquecidos devido ao contexto histórico de colonização e repressão, vivenciados pelos países africanos. A prevalência de ONGs como expressões da sociedade civil traz algumas especificidades que se referem à falta de autonomia em relação aos governos. Segundo os autores Inge Amundsen e Celestina Abreu (2007), em Angola

[...] as abordagens do Governo relativamente às organizações da sociedade civil são confusas [...]. Existe uma tradição de supervisão, restrição e controlo (demonstrada entre outras coisas, pela nova proposta de legislação sobre as associações), mas também existe disposição/vontade para deixar as ONGs implementarem algumas formas de prestação de serviços e de redução da pobreza (projectos sociais dentro dos parâmetros da regulamentação do governo). [...] Isto significa que existe apenas um espaço limitado para a acção independente fora dos programas e projectos do governo [...] (Abreu; Amundsen, 2007, p. 9).

Esse controle governamental impede que as ONGs e ações de assistência criem vínculos e se manifestem politicamente, pois há riscos de ter seu trabalho prejudicado com uma diminuição de recursos e a fim de proteger seus interesses. Como dito anteriormente, a organização da sociedade civil de Angola ainda é consideravelmente frágil, além disso, o Estado de Angola, por vezes, impede a ação da sociedade civil, como consta na Constituição Federal no

Artigo 21.º (Tarefas fundamentais do Estado) l) Defender a democracia, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos e da sociedade civil na resolução dos problemas nacionais (Angola, 2010).

Ou seja, apesar de possuir uma lei que assegure a participação dos cidadãos, os autores citados contestam a efetivação desse direito no cotidiano. Assim como Angola, Moçambique atualmente possui uma sociedade civil pouco organizada, entretanto está se fortalecendo relativamente. Devido também a colonização e sua luta para a libertação do domínio português, o país é fragilizado política e economicamente. O autor e jornalista moçambicano Boaventura Monjane nos chama a atenção pela seguinte citação

A criação de associações, commumente chamadas de organizações da sociedade civil, é encorajada, mas ao mesmo tempo suas ações não parecem ser tão livres como consagra a lei. [...] a capacidade da sociedade civil moçambicana de ocupar o espaço público e promover a cidadania é deveras reduzida (Monjane, 2016).

Ou seja, mesmo que prevista em leis a liberdade de se manifestar como coletivo de sociedade civil, como garante a Constituição do país, a exemplo do art. 81 “Todos os cidadãos têm, pessoalmente ou através de associações de defesa dos interesses em causa, o direito de ação popular nos termos da lei” (Moçambique, 2018). Neste sentido, é possível constatar

que o próprio Estado acha meios de reduzir as expressões coletivas da sociedade civil ativa.

Quanto aos movimentos sociais, os principais exemplos citados em Angola são: MPLA (Movimento Popular de Libertação Angolana), OMA (Organização da Mulher Angolana) e JMPLA (Juventude do MPLA). Em Moçambique o destaque é dado para a FRELIMO (Frente de Libertação Moçambicana). Elementos que exigem mais reflexões, pois a maioria desses movimentos se refere a partidos políticos que implementaram as revoluções e estão implicados com as gestões governamentais.

Em relação a Portugal, é importante considerarmos que mesmo sendo o protagonista do colonialismo sobre Angola e Moçambique, o país viveu um longo período ditatorial, dividido em dois momentos, Ditadura Nacional (1926-1933) e o Estado Novo, composto pelo período de Salazar e de Marcello Caetano (1933-1974). No total foram 48 anos de ditadura, configurando-se como o mais longo regime autoritário na Europa Ocidental. Conjuntura essa que, segundo Santos (2023), fragilizou o exercício da mobilização social no país. Nas palavras dela,

Estudos sobre movimentos sociais identificam Portugal como historicamente frágil em matéria de mobilização social em virtude de ter vivido a mais longa ditadura da Europa ocidental. Neste cenário, o movimento sindical, com características muito próprias, surge como a grande exceção (Santos, 2023, s/p).

Porém, a mesma autora aponta que a partir da década de 1990 há modificações nessa dinâmica, quando movimentos sociais ganham visibilidade e importância na esfera nacional,

[...] estudos recentes sublinham o potencial de mobilização social em torno de momentos específicos, a capacidade de articular causas de modo transversal e os mecanismos através dos quais a sociedade civil portuguesa aprendeu a mobilizar o direito e a cultura em prol de demandas específicas. [...] destacam-se sobretudo os chamados novos movimentos sociais, tais como os movimentos ambientalista, antirracista, estudantil, feminista, pró-escolha, e lésbico, gay, bissexual e transgênero (LGBT) [...] (Santos, 2023, s/p).

Destaca ainda a importância do 1.º Fórum Social Português, que aconteceu em 2003, a partir do qual estes movimentos estreitam diálogos e estratégias coletivas, gerando importantes processos de lutas no país. Ainda sobre Portugal, encontramos que é dado importante destaque para a PASC (Plataforma de Associações da Sociedade Civil) Casa da Cidadania, que visa assegurar que o país seja contribuidor na defesa dos Direitos Humanos e também engloba países falantes da Língua Portuguesa, como Angola e Moçambique. Além disso, a associação também incentiva fortemente a

participação da sociedade civil organizada para com os problemas e resoluções do Estado que tratam a respeito da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Constituições dos três países garantem o direito à participação da sociedade civil. Porém, o fato de Angola e Moçambique estarem sob a égide do colonialismo português até meados da década de 1970 traz particularidades para a dinâmica da participação popular. Pesquisadores mencionam que nos países africanos pesquisados, a participação popular é fragilizada pelo controle estatal. Mesmo assim, a sociedade civil se organiza prioritariamente a partir de ONGs, as quais sofrem controle direto do Estado, prejudicando a garantia de direitos estabelecidos por lei. Observamos a necessidade de uma pesquisa mais profunda e reflexiva a respeito dos partidos políticos que atualmente governam Angola e Moçambique para compreender suas ações um pouco contraditórias quando o assunto é ação direta da sociedade civil.

Em Portugal, o contexto ditatorial que durou 48 anos também prejudicou a mobilização popular, conjuntura que só se modificou na década de 1990, com a organização de movimentos sociais mais transversais. Observamos também a importância da PASC (Plataforma de Associações da Sociedade Civil) Casa da Cidadania, como importante estímulo para o fortalecimento dos laços entre as ONGs e movimentos existentes no país.

Ao finalizar a pesquisa e reunir todas as informações aqui apresentadas, toma conta uma boa sensação por ter adquirido conhecimento de uma discussão de que não havia pensado a respeito, apesar de um pouco frustrante descobrir que o Estado ainda é pouco articulado com a sociedade civil para além dos movimentos sociais e passa por cima de suas próprias leis para benefício próprio e manter o controle da população e do espaço que é do coletivo por direito. Outro ponto de admiração é que um coletivo de pessoas em busca de um mesmo objetivo pode mudar a história e o percurso de um país. A pesquisa comprova, portanto, a importância da mobilização popular em torno dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que tece reflexões acerca dos desafios impostos para a consolidação da democracia.

REFERÊNCIAS

- AMUNDSEN, I.; ABREU, C. Sociedade Civil em Angola: Incursões, Espaço e Responsabilidade. **CMI Report R**, 58 p., v. 8, 2007. Disponível em: <https://www.cmi.no/publications/2764-sociedade-civil-em-angola-incurses>
- ANGOLA. **Constituição de Angola**. Luanda, Angola. Assembleia Nacional, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/maria/Downloads/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%20Angola%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%20Angola%20(2).pdf) Acesso em: 10/03/2023
- ANGOLA. **Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.servicos.minjusdh.gov.ao/direitos-humanos> Acesso em: 06/09/2023
- MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo, Moçambique. Assembleia da República de Moçambique, 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/10013/136697/F2059993564/12018.pdf> Acesso em: 13/03/2023
- MONJONE, Boaventura. Movimentos Sociais, Sociedade Civil e Espaço Público em Moçambique: uma análise crítica. **CADERNOS CERU**, V. 27, n.2, dez. 2016. DISPONÍVEL EM: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/125080>
- PASC. **Plataforma de Associações da Sociedade Civil**, 2022. Disponível em: <https://pasc.pt/> Acesso em: 30/03/2023.
- PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Lisboa, Portugal. Assembleia Constituinte, 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> Acesso em: 10/03/2023
- PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 27/2010**. Comissão Nacional para os Direitos Humanos. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/27-2010-612391> Acesso em: 06/09/2023
- SANTOS, Ana Cristina. **Movimentos Sociais**. Observatório sobre Crises Alternativas. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Portugal, 2023. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id_lingua=1&pag=9331. Acesso em: 06/09/2023

A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO E ORÇAMENTÁRIA DO SISTEMA DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E JUVENTUDE: UMA ANÁLISE EM ANGOLA, BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL

Vinicius Gazola Valin

INTRODUÇÃO

O Projeto de Iniciação Científica está vinculado ao Projeto de Pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos Voltados a Infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil, que tem como objetivo geral “Conhecer as particularidades e singularidades dos Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados a infância e juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil”. Dentre os objetivos específicos tem a proposta de “Conhecer como funciona o financiamento dos sistemas de garantia de direitos e se há a construção de sistemas democráticos de controle social”.

A análise de cada sistema democrático de controle social compõe a proposta de pesquisa de outros alunos. Dessa forma, para o presente projeto de iniciação científica sem bolsa, o objetivo específico se faz em “conhecer como funciona o financiamento dos sistemas de garantia de direitos humanos voltados a infância e adolescência em Angola, Moçambique e Portugal”, investigando, nesse contexto, o manuseio dos fundos públicos e privados referentes aos direitos da infância e da juventude dentro de cada nação.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, inicialmente realizando uma revisão bibliográfica sobre a temática. A pesquisa empírica teve como fonte documentos disponíveis nos órgãos de gestão de políticas públicas que versam sobre a garantia dos Direitos Humanos voltados a infância e juventude em Angola, Moçambique, Portugal e Brasil. Compararam-se as informações coletadas e que permitiram a identificação do sistema orçamentário local em cada Estado pontuado, sendo possível identificar a efetividade deles, abordando as carências de cada um quando colocados como resultado de um processo histórico.

Visando o referido fim, metodologicamente, houve a análise dos textos constitucionais de Angola, Brasil, Moçambique e Portugal através de descritores previamente estabelecidos, e a busca da presença destes nos textos das Constituições. Os descritores utilizados foram “Orçamento” e “Infância”, “Orçamento”, “Fundo Público”, “Contas”, “Recurso Financeiro”, “Economia”, “Adolescente”. Dessa forma, de acordo com o encontrado,

foram categorizados em uma planilha as correspondências com os termos em questão, contabilizando a presença dos objetos de pesquisa na Carta Magna de cada Estado. Foi possível identificar, conseqüentemente, a existência de um comando político-jurídico do Estado para a proteção dos direitos da infância e da juventude, assim como a estruturação desse sistema enquanto elemento constituinte das nações em análise.

Posteriormente, partindo dos textos constitucionais, houve a procura de leis infraconstitucionais que regulamentam o disposto, nas Constituições, referente à política financeira do país na proteção destes direitos. Em Angola, na pesquisa realizada a partir das fontes do próprio Estado, houve a busca de informações no Ministério das Finanças angolano, tendo em vista a sua função regulatória do fluxo de recursos para as políticas públicas angolanas.

No Brasil, os principais recursos estatais foram o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e o relatório do Conselho Nacional do Ministério Público intitulado “Orientações sobre o Fundo da Criança e do Adolescente”, o qual visa detalhar o sistema legal na constituição do Fundo da Criança e do Adolescente no Brasil. Além disso, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) apresentou-se como fonte para a caracterização de elementos básicos do fluxo formador dos fundos em questão; o conselho é instituído pela resolução nº 137/2010, a qual dispõe sobre os parâmetros para a criação e o funcionamento dos Fundos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em relação à Portugal, a base primária advinda do Estado foi a lei nº 14/1999, que estabelece a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, e informes do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, ficando a cargo de bibliografias complementares detalhar o funcionamento legal do financiamento dos direitos humanos.

Além disso, a metodologia aplicada para a pesquisa em Moçambique e Angola foi o exame dos relatórios produzidos por entidades não governamentais, com foco no UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*). Nesse sentido, foram levados em consideração relatórios anuais acerca da composição orçamentária dos dois países africanos e do sistema de proteção social da criança, os quais contêm análises aprofundadas no setor de educação, saúde e saneamento básico, uma vez que são as áreas mais precárias financeira e institucionalmente em relação à proteção da infância e da juventude.

A partir da identificação legal e institucional dos mecanismos de financiamento em cada Estado, houve a comparação das informações encontradas e a busca por referências bibliográficas, relatórios acadêmicos e científicos, matérias jornalísticas e depoimentos de agentes da administração

pública visando comparar os diferentes sistemas orçamentários para os direitos em questão. Por meio da identificação dos meios de arrecadação, manuseio, redistribuição interna e aplicação prática, foi possível averiguar as qualidades e deficiências de cada sistema legal e extralegal, considerando a existência de financiamento de entidades não governamentais e instituições privadas.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em relação às principais bibliografias utilizadas na pesquisa em prol do objetivo de examinar o sistema de financiamento da proteção ao direito da infância e juventude, em Angola houve o estudo do relatório “Investimento nas Crianças e Famílias na Proposta de Orçamento de Estado em 2018” oriundo do UNICEF, a partir do qual foi possível identificar não os dados quantitativos do sistema financeiro angolano, mas da estrutura existente que foi sendo alterada no decorrer dos anos até resultar no mecanismo atual de proteção. Da mesma organização foi levado em consideração na análise dos documentos “A vida financia-se nos Municípios: Reflexão sobre os Orçamentos Municipais” e “Relatório Sobre o Sistema de Justiça para Crianças Angola”, bem como de informes detalhando a proposta orçamentária para o ano de 2023. As referidas fontes identificam os setores de maior investimento em Angola, assim como as carências orçamentárias e problemas na administração pública de transferência de fundos. Ademais, é possível identificar, através dos textos em pauta, o modo de estruturação do sistema financeiro em Angola, considerando a base petrolífera da economia e a dependência nacional do mercado internacional, o que ocasiona instabilidade e falta de previsibilidade do repasse de verbas para políticas públicas, juntamente com a caracterização do processo de municipalização das políticas públicas em prol da infância e juventude.

Houve ainda a análise da concretização da Carta Africana dos Direitos e bem-estar da Criança entre 1999 e 2013 e do Plano de Desenvolvimento Nacional entre 2018 e 2022, os quais mapeiam a situação de Angola na concretização dos direitos da Criança, no caso do primeiro texto; e da política econômica geral do país e como os direitos das minorias em análise situam-se nele, no caso do segundo texto. Ambos os documentos foram produzidos pela República de Angola como uma forma de conferir publicidade e transparência aos dados do Estado, tendo em vista o interesse de ordem pública na proteção dos direitos da infância e do adolescente.

Em relação ao Brasil, o relatório do Conselho Nacional do Ministério Público, intitulado “Orientações sobre o Fundo da Criança e do Adolescente”, assinala a temática acerca da regularização dos fundos dos

direitos da criança e do adolescente, assim como a sua inserção na política orçamentária nacional; as doações realizadas ao fundo por pessoas físicas e jurídicas e sua inserção no Imposto de Renda de Pessoa Física; e a execução do fundo por meio dos municípios, conselhos e sociedade civil. Sobre o respectivo fundo, o CONANDA publicou um informativo à sociedade civil, visando a didática e transparência, delimitando quais são os meios de cadastro para o fundo, os mecanismos de gestão, o papel dos municípios, o emprego de pessoas jurídicas na constituição do fundo e os meios para efetivar as doações.

Houve ainda a utilização da dissertação de mestrado “A Política de Proteção Especial e a Utilização do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente: Abordagem Analítica” de Evaristo Luís Santos de Jesus, que aborda a análise do fluxo de transmissão de recursos entre os entes federativos no caminho de arrecadação, manuseio, redistribuição interna e aplicação prática. A fim de identificar os elementos abordados na bibliografia em questão, realizou-se a análise da Lei Orçamentária Anual e a presença de elementos que comprovem a real destinação de fundos ao Fundo Nacional da Criança e do Adolescente.

Sobre o estudo desempenhado em Moçambique, os documentos utilizados são oriundos de pesquisas produzidas pelo UNICEF, como “A Situação das Crianças em Moçambique”, “Informe Orçamental da Acção Social” e a Proposta de Orçamento do Estado de 2021. Os documentos visam identificar o sistema legal de Moçambique e o modelo de atendimento às desigualdades regionais do país, tendo em vista os impasses da administração pública para nivelar a proteção dos direitos humanos da infância e da juventude. Da mesma forma que realizado com os relatórios angolanos do UNICEF, visou-se, no caso de Moçambique, identificar o modelo econômico do país e sua relação com a implementação de políticas públicas em prol dos direitos sociais.

Por fim, em relação à Portugal, os textos “Estudo comparativo entre Brasil e Portugal da política de proteção infantojuvenil” e “Sistema de protecção à infância em Portugal – Uma área de intervenção e estudo do Serviço Social” observaram o modo como o Estado português lida com os direitos humanos da infância e da juventude, tecendo críticas sobre a abordagem de prevenção e reparo em relação às populações vulneráveis quando se trata de infância e adolescência. Além disso, os informes acerca das medidas da Segurança Social no Orçamento do Estado de Portugal em 2022 foram colocados como demonstração prática da distribuição de recursos que foi elencada nas obras supracitadas.

RESULTADOS

A estruturação da política orçamentária de proteção a infância e juventude, ainda que presente em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal, apresenta sistematizações diversas devido à realidade social, jurídica e econômica de cada país, tendo em vista o processo de colonialismo histórico e contemporâneo a que os países latinos e africanos foram submetidos, aliado às estruturas de poder estruturais da geopolítica. Dessa forma, a análise crítica da realidade financeira para os direitos em questão faz-se necessária, considerando as diferenças dos sistemas de captação, repasse e aplicação de recursos dentro de cada contexto e como o modo de consolidação enquanto Estados influenciou neste sistema de proteção a infância e juventude. Por meio da pesquisa realizada, almejou-se a caracterização da existência de um sistema legal que regulamente o fluxo financeiro de políticas públicas na área da infância e juventude, examinando a sua eficiência em relação à proteção real dos direitos humanos, assim como eventuais interferências externas na administração pública.

Observa-se, dessa forma, que a política financeira brasileira baseia-se na descentralização do atendimento à criança e ao adolescente, o que ocasiona a municipalização da proteção desses direitos e o repasse financeiro entre as entidades da Federação. Ressalta-se que o artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988 estabelece o princípio da prioridade absoluta do adolescente e jovem, o que deve fundamentar a administração pública na destinação de recursos especificamente para a proteção dessa população.

Através do Estatuto da Criança e do adolescente e da Lei Orçamentária Anual, há o estabelecimento das entidades responsáveis pela gerência do orçamento e os montantes repassados. Nesse contexto, fica a cargo dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente realizarem a aplicação dos repasses financeiros pelos entes da Federação através da utilização do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente e da administração das entidades não governamentais; é determinado que cada município deve instituir tanto o conselho como o fundo vinculado a este. O parágrafo único do artigo 261 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina:

Parágrafo único. A União fica autorizada a repassar aos estados e municípios, e os estados aos municípios, os recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei, tão logo estejam criados os conselhos dos direitos da criança e do adolescente nos seus respectivos níveis (Brasil, 1990).

Além disso, as entidades não governamentais podem exercer suas devidas funções somente após o registro perante os conselhos municipais, comunicando a inscrição ao Conselho Tutelar e às Entidades Judiciárias locais.

É função primária dos Conselhos na política orçamentária a elaboração da comissão que formulará o Plano de Ação, que consiste em um documento detalhando a situação da proteção dos direitos da infância e da juventude na região, bem como os programas de atendimento, políticas públicas, ações de atendimento infantojuvenil, mapeamento de serviços, verificação de áreas que precisam de investimento e demais aspectos inerentes a esses direitos. Os Planos de Ação são utilizados pelos membros do poder público para a elaboração da Lei Orçamentária Anual. A referida comissão, embora gerenciada pelo conselho, é composta por dois conselheiros tutelares, dois conselheiros do direito e um assistente social, o que confere efetividade ao plano de ação tendo em vista o emprego de profissionais que lidam com diferentes facetas da infância.

O Plano de Ação constitui-se, dessa forma, a base do financiamento da proteção ao direito da Infância e Juventude no Brasil, uma vez que é por ele que a provisão de repasses pode ser incluída com efetividade na Lei Orçamentária Anual. É esta lei, por sua vez, que detalha as receitas e os gastos do governo para o ano seguinte a sua positivação, determinando a destinação de recursos de acordo com a necessidade de cada setor social.

Outra fonte de integração do Fundo do Direito da Criança e do Adolescente é o recebimento de doações diretamente de pessoas físicas e a destinação optativa de 3% a 6% do Imposto sobre a renda dos cidadãos para a constituição do fundo. Observa-se, da mesma forma, que a destinação de recursos ao fundo pelo poder público não exime a responsabilidade de cada ente federado, dentro da sua competência, de destinar verbas próprias para a proteção da infância e da juventude, sendo a constituição do fundo e a sua manutenção pelos conselhos apenas um meio de realizar as políticas públicas. Assim, determina o artigo 10 da Resolução do CONANDA, que institui o Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente:

Art. 10. Os Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente devem ter como receitas: I – recursos públicos que lhes forem destinados, consignados no Orçamento da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive mediante transferências do tipo "fundo a fundo" entre essas esferas de governo, desde que previsto na legislação específica; II – doações de pessoas físicas e jurídicas, sejam elas de bens materiais, imóveis ou recursos financeiros; III – destinações de receitas dedutíveis do Imposto de Renda, com incentivos fiscais, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente e

demais legislações pertinentes; IV – contribuições de governos estrangeiros e de organismos internacionais multilaterais; V – o resultado de aplicações no mercado financeiro, observada a legislação pertinente; e VI – recursos provenientes de multas, concursos de prognósticos, dentre outros que lhe forem destinados (Brasil, 2010).

Nesse sentido, é ainda dever do poder executivo garantir o devido desempenho dos Conselhos, concedendo suporte organizacional e de infraestrutura, uma vez que chega a ser vedada a utilização de recursos do próprio fundo para a manutenção estrutural dos Conselhos, ficando a cargo do Ministério Público a fiscalização de irregularidades, improbidades e ilegalidades dentro da administração destes órgãos.

Da mesma forma, analisando o contexto em Portugal, percebe-se a implementação de uma política de proteção a infância e juventude em caráter reparatório, abrigo crianças e adolescentes vítimas de violações de direitos humanos. Embora seja parte de qualquer sistema de proteção a existência de mecanismos de reparo a danos causados à infância, o que o país europeu estabeleceu na sua agenda governamental, há ainda a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas a fim de prevenir futuras violações, em caráter remediativo.

Dessa forma, pela política de proteção da infância e da juventude em situação de risco ou perigo, a proteção é municipalizada através das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, as quais realizam a administração dos recursos destinados à salvaguarda dos direitos da infância e da juventude dentro da localidade de sua competência. Em relação às diretrizes estabelecidas para guiar o desenvolvimento local de cada região, com base nas comissões, são:

[...] desenvolvimento pessoal que caracteriza a relação de ajuda com os beneficiários da acção; desenvolvimento social que caracteriza o trabalho centrado nas solidariedades e no tecido social de um território; desenvolvimento organizacional que caracteriza o processo de evolução participativa das organizações e uma nova gestão das políticas públicas (Ferreira, 2010).

Em Portugal, regulados pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/1999), os recursos destinados às comissões provêm do fundo monetário específico para este fim e de verbas contidas no orçamento geral do Estado para a manutenção dos serviços das comissões. Na proteção social, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens atuam conjuntamente com os serviços locais, o Poder Judiciário, o Ministério Público, Centros Educativos da Direcção Geral de Reinserção Social e com a Polícia, mostrando o aspecto centralizador das comissões na garantia de

eficácia das medidas de proteção para que crianças e adolescentes sejam alcançados em diferentes situações. Constituem-se princípios da legislação em questão o interesse superior da criança e do jovem, a privacidade, a intervenção precoce, a intervenção mínima, a proporcionalidade e atualidade, a responsabilidade parental, a prevalência da família, a obrigatoriedade da informação, a audiência obrigatória e participação e a subsidiariedade, o que pode ser inferido dos princípios estabelecidos pelo autor supracitado.

O Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social determinou a criação, em 2022, da Garantia para a Infância, que visa assegurar o valor mínimo em euros para os jovens de acordo com a faixa de idade, variando de 600 a 1.200 euros anuais. A medida em questão visa afastar a população infantil da linha da pobreza, prestando apoio às famílias carentes através do subsídio monetário, abrangendo cerca de 400 mil crianças. Ademais, o Estado europeu baseia-se no bem-estar social, provindo, em grande parte, do estabelecimento de uma relação entre a esfera pública e privada, tendo em vista a tendência neoliberal econômica do Estado. Conta, portanto, com a presença maior do auxílio da iniciativa privada na política de proteção por meio de instituições de solidariedade social.

Em relação a Angola, o sistema orçamentário é regulado pelo Orçamento Geral do Estado, estabelecendo as prioridades políticas e programáticas de Angola em relação ao desenvolvimento humano e econômico. Dessa forma, embora haja o esforço legal para regular e estabelecer a política financeira interna, percebe-se que a economia angolana é majoritariamente dependente do petróleo como fonte de receita, o que resulta em instabilidade econômica e, conseqüentemente, em alto grau de variabilidade do montante disponível no orçamento para a adoção de políticas públicas em relação aos setores sociais, como a infância e a juventude. O Plano de Desenvolvimento Econômico de 2018 a 2022, por exemplo, visava, entre outras coisas, diversificar a economia do país para outros setores com maior estabilidade.

Em termos de investimento, o orçamento do país destina a maior parte dos recursos para áreas que indiretamente contribuem para a proteção dos direitos infantis, como Educação primária e secundária, saúde materna, saneamento básico, habitação e proteção social. Ressalta-se que, no quesito saúde pública, diferentemente do Brasil e de Portugal, a Angola conta com endemias específicas, o que demanda a destinação de parte do orçamento especificamente para a proteção de crianças e jovens contra doenças como a Malária, que, em 2018, era a primeira causa da procura por atendimento médico, absentismo laboral e escolar e de morte, assim como causas de aborto prematuro, baixo peso ao nascer, anemias em mulheres grávidas e mortalidade materna e perinatal.

Nesse contexto, tendo em vista a disparidade demográfica, econômica e de infraestrutura entre as diferentes regiões de Angola, a municipalização surge como um mecanismo, como mostram os países que a implementam, a exemplo de Brasil e Portugal, de conferir efetividade às políticas públicas, atendendo às necessidades específicas de cada província do país. A lei angolana n° 2/17 tem o viés de estabelecer os critérios para descentralizar o controle financeiro, colocando os municípios como unidades financeiras. Contudo, o que se observa em predominância é a dependência municipal dos recursos provindos de entes superiores na administração pública, o que gera falta de liquidez das quotas transferidas, atrasos na distribuição e cortes imprevisíveis nos recursos; a título de exemplo, em 2016, 61,7% das despesas dos municípios vieram de transferências do governo central e 38,9% de receitas partilhadas.

Apesar da persistência do problema, visando lidar com os problemas de efetividade da administração financeira e da implementação de políticas públicas, houve a tentativa de aplicação de uma série de programas, como o Programa Integrado de Desenvolvimento Local e Combate à Pobreza, que visava reverter a imprevisibilidade do repasse orçamentário; o Fundo de Equilíbrio Municipal; e o Plano Nacional Estratégico da Administração Local.

Atualmente, o fluxo financeiro sai do Tesouro Nacional através do Ministério das Finanças, o qual realiza a disponibilização de cotas e as transfere para o controle provincial; em seguida, há a destinação à administração municipal e, por fim, executa-se a política pública. Nesse sistema, de modo semelhante ao que ocorre no Brasil, os municípios devem elaborar conjuntamente com a comunidade local o Plano de Desenvolvimento Local, que fundamenta as necessidades municipais e a base do orçamento local. O plano, por sua vez, é submetido ao governo provincial que consolida o orçamento dos municípios sobre a sua competência, remetendo a proposta ao Ministério das Finanças, que por fim insere os planos no Orçamento Geral do Estado. Posteriormente, o ministério deve iniciar a disponibilização de cotas respeitando o Limite de Despesas. Os valores são distribuídos por meio do chamado CUT (Conta Única do Tesouro), de forma que os Gabinetes de Estudo e Planejamento Municipais podem ter acesso às verbas a fim de implementar políticas públicas para a proteção de direitos da infância e da juventude.

De forma semelhante ao sistema Angolano, Moçambique foi submetido a processos intensos do colonialismo histórico, com a exploração dos recursos nacionais de modo massivo e violento, desestruturando o país social e economicamente. A perpetuação da opressão contemporânea resulta na precariedade do sistema econômico para lidar com os impasses inerentes do processo de constituição de

Moçambique, uma vez que, por exemplo, a economia moçambicana é baseada primordialmente em investimento estrangeiro e na extração de gás natural líquido. Portanto, observa-se a falta de saneamento básico, subsídios educacionais públicos, habitação, saúde pública, e entre outros elementos que afetam diretamente a proteção dos direitos da infância e da juventude; da mesma forma, há desigualdades na aplicação de recursos entre as diferentes regiões do país, com dificuldade para ponderar as necessidades específicas do país em suas diferentes localidades, ocasionando níveis de precarização social na região norte do país.

O Orçamento Geral do Estado, na proteção da infância e juventude, é aplicado pelo Ministério do Género, Criança e Acção Social (MGCAS) e pelo INAS. Nesse sentido, o governo estabelece a Lei Orçamentária Anual a fim de regular a destinação do orçamento do Estado no decorrer do ano subseqüente, gerenciando a utilização da Conta única do Tesouro em Moçambique. É acessível identificar em Moçambique o estabelecimento específico de parte do orçamento do Estado e políticas públicas para o setor de proteção social, diferentemente de Angola. Ademais, há o Plano Quinquenal, que visa vincular a administração pública ao cumprimento da descentralização orçamentária, tendo em vista emendas à Constituição moçambicana que ocorreram a partir de 2018. O governo ainda elabora regularmente o Plano Económico Social, almejando delimitar metas para a despesa pública em linha com o Plano Quinquenal. Além disso, ressalta-se que o auxílio externo em Moçambique advém do Apoio Geral ao Orçamento (AGO), que constitui-se de grupos parceiros, além de financiamentos externos não vinculados ao AGO.

Em termos de programas monetários visando o financiamento desse setor e que relacionam-se com a infância e a juventude, os principais consistem no Programa Subsídio Social Básico (PSSB) e Programa Apoio Social Directo (PASD), todos estes vinculados ao Orçamento Geral do Estado e ao Instituto Nacional de Acção Social, denominado INAS. Por meio da Estratégia Nacional de Segurança Social Básica de 2016 a 2024, há a determinação da meta de incremento da destinação de verbas à proteção social, com 2,23% do PIB interno para a área em questão. Dentro do PSSB existe o Programa de Subsídio da Criança, destinado para crianças de 0 a 2 anos de idade que encontram-se em situação de subnutrição, pobreza e vulnerabilidade, constituído por duas vertentes, sendo elas a prestação de cuidados primários e um pacote de apoio nutricional e gestão de casos para a prestação de apoio comunitário e encaminhamento para os serviços de proteção da criança.

O governo de Moçambique define, além disso, sete áreas de prioridade na destinação do orçamento nacional, sendo elas educação, saúde, infraestrutura (incluindo água e saneamento), agricultura e

desenvolvimento rural, justiça, transporte e comunicações, e ação social e emprego. Em termos educacionais, é possível perceber o foco no ensino primário; na área da saúde, a ação pública destina-se à melhoria geral do atendimento e à equalização da qualidade do setor nas diferentes regiões do país, uma vez que o país almeja, até 2023, tendo em vista os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, atingir o ingresso universal à educação primária; o mesmo aplica-se à política nacional de águas, que apresenta o maior número de investimento governamental dos setores prioritários, tendo como alguns dos objetivos o acesso universal à água, melhoria no saneamento, visando a prevenção de doenças, e promover a integração regional.

Em termos da descentralização econômica de Moçambique, percebe-se a existência de três níveis de entes, sendo eles o central, o provincial e o distrital e municipal. Porém, há apenas autonomia no manejo administrativo dos recursos nos âmbitos central, provincial e distrital, ocasionando na dependência municipal do repasse de recursos dos entes superiores. Contudo, o processo de descentralização tem sido implementado nos últimos anos por meio das Unidades Gestoras Beneficiárias, que funcionam com autonomia para a gerência de orçamento próprio dentro da sua competência, além da conferência de autonomia ao INAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que os países africanos apresentam dificuldades no manejo regional de recursos, tendo em vista déficits administrativos e legislativos. As dificuldades apresentadas por Angola e Moçambique refletem o passado colonialista de formação dos Estados, uma vez que se identifica uma economia de exportação de bens naturais, como é o caso do petróleo e gás natural líquido, o que, além de se assemelhar aos modelos da economia global no período da colonização, torna a política financeira instável, diferentemente do que ocorre em níveis menores no Brasil e Portugal. Desse modo, os países em questão contam com dificuldades na integração nacional e na descentralização em termos de autonomia orçamentária, dificultando a implementação eficaz de políticas que protejam os direitos da infância e juventude em termos de saúde pública, educação, saneamento básico e proteção social. Percebe-se que, em última análise, os impasses de Angola e Moçambique na implementação de uma política financeira de proteção a infância e juventude advêm da instabilidade em outros setores, como saúde, educação, descentralização orçamentária e autonomia das regiões.

Da mesma forma, o Brasil apresenta dificuldades na implementação da política econômica, contando com esforços na municipalização da proteção destes direitos tendo em vista as diferenças regionais existentes no território brasileiro. Apesar da existência de mecanismos legais, administrativos e sociais de proteção à criança no Brasil, o país encontra-se em situação de agravamento da situação de pobreza da população, com alto nível de desemprego, precarização das relações de trabalho e falta de investimento em setores sociais básicos, como saúde e educação, o que alia-se à dicotomia entre privado e público.

Por fim, Portugal, apesar de contar com uma economia mais sólida em comparação com os outros países, apresenta dificuldade na tutela plena dos direitos da infância e da juventude enquanto política pública de prevenção, fiscalização e defesa, visando a proteção prévia destes direitos humanos. O que se leva em consideração na análise é o estabelecimento concreto, diferentemente dos outros Estados, da política de integração entre os diferentes entes que lidam com a proteção da infância e juventude, coordenados, em parte, pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens. Contudo, o principal impasse da política financeira portuguesa é estabelecer o subsídio apropriado para a adoção de políticas públicas de prevenção à violação de direitos humanos, formando programas de prevenção, combate e reparação de danos.

Percebe-se, portanto, a partir da análise conjunta dos quatro países em questão, a existência de morosidade na implementação de orçamentos estatais que já encontram-se estabelecidos no ordenamento jurídico, político e econômico interno, o que leva à desvalorização das normas de ordem pública que visam regular o sistema financeiro interno na proteção dos direitos da Infância e da Juventude.

REFERÊNCIAS

- ANGOLA. República de Angola. **Implementação da Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança**: relatório inicial 1999-2013. Luanda, 2014.
- ANGOLA. República de Angola. **Plano de Desenvolvimento Nacional**: 2018-2022. Luanda, 2018.
- Brasil. Conselho Nacional do Ministério Público. **Orientações sobre Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente / Conselho Nacional do Ministério Público**. Brasília: CNMP, 2020. 53 p.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de jul. 1990.
- BRASIL. Resolução nº 137, de 21 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os parâmetros para a criação e o funcionamento dos Fundos Nacional, Estaduais e Municipais

dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2010.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **O Fundo Especial para a Infância e Adolescência FIA e o Orçamento Público**. Ministério Público do Paraná, s.d. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-313.html#>. Acesso em: 14/07/2022

DISTRITO FEDERAL. Grupo de Trabalho Instituído Pela Portaria Cnmp -Presi Nº 94. Conselho Nacional do Ministério Público. **Orientações sobre Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2020.

FERREIRA, Jorge Manuel L. Sistema de protecção à infância em Portugal: uma área de intervenção e estudo do serviço social. **Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 229-239, 28 maio 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris. Sobre o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Consultor Jurídico**, 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-nov-10/opinio-fundo-municipal-direitos-crianca-adolescente>. Acesso em: 09 nov. 2022.

JESUS, Evandro Luís Santos de. **A Política de Protecção Especial e a Utilização do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente**: abordagem analítica. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado Políticas Sociais e Cidadania,) – Universidade Católica do Salvador, Salvador-BA, 2015.

LIRIO, Flávio Corsini; BONITO, Jorge. Estudo comparativo entre Brasil e Portugal da política de protecção infantojuvenil. **Ser Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 459-478, dez. 2017.

RIGHTS, International Bureau For Children s. **A Situação das Crianças em Moçambique**. Maputo: UNICEF Moçambique, 2021.

RIGHTS, International Bureau For Children s. **A vida financia-se nos Municípios**: reflexão sobre os orçamentos municipais. Luanda: UNICEF Angola, 2018.

RIGHTS, International Bureau For Children s. **Análise Rápida Proposta Orçamento Geral do Estado 2023**. Luanda: UNICEF Angola, 2023.

RIGHTS, International Bureau For Children s. **Informe Orçamental da Acção Social**: 2021. Maputo: UNICEF Moçambique, 2021.

RIGHTS, International Bureau For Children s. **Investimentos nas Crianças e Famílias na Proposta de Orçamento Geral do Estado de 2018**: aprendizagens de 2017 e recomendações para o debate público. Luanda: UNICEF Angola, 2018.

RIGHTS, International Bureau For Children s. **Relatório sobre o Sistema de Justiça para Crianças em Angola**: relatório final. Luanda: UNICEF Angola, 2018. Um orçamento que aposta nas famílias e nas crianças. 2021. Elaborado pela República Portuguesa. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=um-orcamento-que-aposta-nas-familias-e-nas-criancas>. Acesso em: 15 set. 2023.

DIREITOS HUMANOS VOLTADOS A INFÂNCIA E JUVENTUDE: ACORDOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL ENTRE ANGOLA, BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL.

Késia Priscila Machado

INTRODUÇÃO

O Projeto de Pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos Voltados a Infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil tem como objetivo geral conhecer as particularidades e singularidades dos Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados a infância e juventude nesses países. Dentre os objetivos específicos teve a proposta de levantar se houve o estabelecimento de cooperações entre Portugal, Angola, Moçambique e Brasil no que se refere à proteção dos direitos infantojuvenis. Foi a partir disso que foi proposto um projeto de iniciação científica intitulado Direitos Humanos voltados a infância e juventude: acordos de cooperação internacional entre Angola, Brasil, Moçambique e Portugal.

Este artigo foi construído com dados levantados no projeto de Iniciação Científica Direitos humanos voltados a infância e juventude: acordos de cooperação internacional entre Angola, Brasil, Moçambique e Portugal, que teve como objetivo geral “Levantar se há acordos de cooperação internacional entre Angola, Brasil, Moçambique e Portugal no que se refere à proteção dos direitos humanos voltados a infância e juventude. E teve como objetivos específicos: mapear os tipos de acordos; levantar os fundos de recursos; buscar relatórios avaliativos dos resultados dos acordos.

Sabemos que o colonialismo é o elemento que marca a história desses países, um deles no lugar de colonizador e os outros por terem sido colonizados. Ou seja, a visão eurocêntrica sobre os Direitos Humanos, de que se assentam no pensamento Liberal e, portanto, vinculam o direito à liberdade ao direito à propriedade, conforme descrito por Marshall (1967), deve ser vista a partir de uma leitura crítica. Portanto, acreditamos que o entendimento acerca dos Direitos Humanos deve se dar

[...] a partir das críticas delineadas pela categoria colonialidade, somada a categorias estratégicas que colocamos na esfera da luta e resistência que são: quilombagem, amefricanidade e interseccionalidade. Desta forma,

acreditamos que o movimento da universalidade acontece mediado por particularidades que envolvem a vida de seres humanos submetidos às contradições do capitalismo e tiveram suas histórias singulares demarcadas pelo colonialismo, pelo racismo, pelo patriarcado e também pela resistência. (Rocha, 2021, p. 13).

Neste sentido, é preciso observarmos que a mera positivação dos Direitos Humanos, conforme defendido por Bobbio (2004), não permite que todas as pessoas os acessem, principalmente no contexto da sociedade delineada pelo racismo estrutural, capitalista e neoliberal. No entanto, é importante realizarmos uma análise histórica, que considere os efeitos do colonialismo. Como aponta Torronteguy (2010, p. 60-61).

Séculos de opressão e violência colonial legaram ao rico continente africano miséria endêmica e profundas iniquidades sociais. O século XX assistiu à independência das colônias africanas, mas também viu aumentarem enormemente as grandes injustiças sociais. Em 1939, apenas um Estado africano era internacionalmente reconhecido, ao passo que a descolonização aumentou esse número para cerca de cinquenta países independentes (Hobsbawm, 1995, p. 337). Isso poderia sugerir a possibilidade do desenvolvimento para essa considerável porção do planeta. Ocorre que os antigos laços coloniais deram espaço a relações de cooperação com as antigas metrópoles, mantendo o status quo de dependência externa (Vernières, 1998, p. 11). Assim, os processos de descolonização engendraram um tipo de cooperação internacional norte-sul cujo discurso é a promoção do desenvolvimento socioeconômico, mas cuja realidade é contraditória em razão dos interesses das grandes potências econômicas.

Ou seja, os anos de espoliação não foram reparados, ao contrário disso, os acordos internacionais continuaram favorecendo a lógica predatória. É importante mencionarmos que os países africanos que foram colonizados por Portugal compõem a chamada PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa¹, organização que no próprio nome já denuncia os efeitos do colonialismo. Portanto, o objetivo deste trabalho foi levantar se há acordos de cooperação internacional entre Angola, Brasil, Moçambique e Portugal no que se refere à proteção dos direitos humanos voltados a infância e juventude. Em uma perspectiva de analisarmos como esses acordos se estabelecem e se as trocas entre os países garantem algum nível de proteção dos direitos infantojuvenis. Também tivemos como

¹ Cinco membros originais — Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe — e a Guiné Equatorial, que aderiu ao grupo posteriormente e adotou a língua portuguesa como oficial.

objetivos específicos: Mapear os tipos de acordos; Levantar os fundos de recursos; Buscar relatórios avaliativos dos resultados dos acordos.

METODOLOGIA

O primeiro ponto definido e levantado foi sobre o recorte etário estabelecido para a pesquisa, para isto consideramos a classificação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu Artigo 2º define como criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. No Estatuto da Juventude as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade são consideradas jovens, mesmo sendo assegurada proteção integral pelo ECA até os 18 anos. Desta forma o presente trabalho contempla a categoria Infantojuvenil, até os 18 anos incompletos e, de acordo com a legislação brasileira acima exposta, definimos para a pesquisa:

Quadro 1 - Faixas etárias por categoria

CATEGORIA	FAIXA ETÁRIA
Infância	0 a 12 anos incompletos
Adolescência	12 a 15 anos incompletos
Juventude	15 a 18 anos incompletos

Fonte: autoria própria (2023)

A pesquisa foi de cunho qualitativo, baseada em revisão bibliográfica e pesquisa documental nos órgãos oficiais de relações internacionais de Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. Foi realizada busca no site oficial da Divisão de Atos Internacionais (DAI) do Brasil (<https://concordia.itamaraty.gov.br/>). Inicialmente, na aba do Acervo de atos internacionais do Brasil, inseriu-se o nome de cada um dos países foco da pesquisa – Angola, Moçambique e Portugal – para encontrar todos os atos do Brasil com cada um dos respectivos países e após gerou-se um arquivo em PDF com o resultado individual de cada país. Nos arquivos em PDF gerados em 25 de fevereiro de 2023, o resultado bruto sem nenhum filtro de pesquisa do total de documentos por país foi de:

Quadro 2 - Resultado bruto dos acordos por país

	ANGOLA	MOÇAMBIQUE	PORTUGAL
Número total de convênios	165	173	262

Fonte: autoria própria (2023)

A próxima etapa foi realizar a busca, nos arquivos em PDF, dos 31 descritores pré-definidos para a pesquisa, considerando um descritor geral e algumas variações sobre o mesmo tema, os quais foram:

Quadro 3 – Descritores principais e suas variações

DESCRITOR PRINCIPAL	VARIAÇÕES
Infância	criança – infante – infantil
Adolescência	adolescente
Juventude	jovem – juvenil
Educação	educacional – escola – ensino
Segurança Alimentar	alimentação escolar – lactante – lactação
Trabalho Infantil	
Maternidade	mãe – gravidez – gestação – gestante
Esporte	desporto
Cidadania	
Cultura	cultural – culturais
Inclusão Social	inserção social

Fonte: autoria própria (2023)

A busca dos descritores foi realizada na ordem acima elencada. Quando um mesmo documento retornou para dois ou mais descritores, foi considerado uma única vez. Quando se verificou a existência dos descritores em um documento dos atos internacionais, passou-se para a próxima etapa, onde realizou-se, na aba pesquisa avançada do site, a busca do documento pelo título.

Em seguida, fez-se a leitura integral do documento para verificar se o mesmo contemplava o objetivo da pesquisa. Em caso afirmativo, a próxima etapa foi inserir em uma planilha as seguintes informações extraídas dos documentos:

Quadro 4 – Categorias para sistematização dos dados

TÍTULO
TIPO DE ACORDO
ÁREA
SUBÁREA
SÍNTESE
OBJETO
DATA DE CELEBRAÇÃO
VIGÊNCIA
SIGNATÁRIO (BRASIL)
FUNÇÃO/CARGO
OUTRAS PARTES
SIGNATÁRIO (OUTRAS PARTES)
FUNÇÃO/CARGO

LOCAL DE CELEBRAÇÃO
PAÍS DE CELEBRAÇÃO

Fonte: autoria própria (2023)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de busca dos descritores que contemplavam o objetivo da pesquisa, primeiro obteve-se o total de vezes que os descritores apareceram no arquivo em PDF e, após uma nova filtragem, obteve-se a quantidade total de acordos sem se considerar as repetições dos descritores, ou seja, a quantidade real de acordos e não do total de vezes que os descritores apareceram. A tabela 1 contém o total de vezes que obteve retorno dos descritores, e o total de acordos sem repetições para cada um dos países.

Tabela 1 - Número de acordos por país e total por descritores

DESCRITOR PRINCIPAL	Total por descritores			Acordos sem repetição		
	A N G O L A	M O Ç A M B I Q U E	P O R T U G A L	A N G O L A	M O Ç A M B I Q U E	P O R T U G A L
Infância	3	4	2	2	3	2
Adolescência	-	1	-	-	-	-
Juventude	1	1	3	-	-	1
Educação	31	31	10	6	6	-
Segurança Alimentar	-	4	-	-	2	-
Trabalho Infantil	1	1	-	-	-	-
Maternidade	-	-	-	-	-	-
Esporte	3	-	1	-	-	-
Cidadania	2	-	-	-	-	-
Cultura	25	24	44	1	1	-
Inclusão Social	1	2	-	-	-	-
TOTAIS	67	68	60	9	12	3

Fonte: autoria própria (2023)

Desta forma, após todo o processo de análise, o total de acordos que se relacionam com os objetivos da pesquisa entre o Brasil e cada um dos países foram:

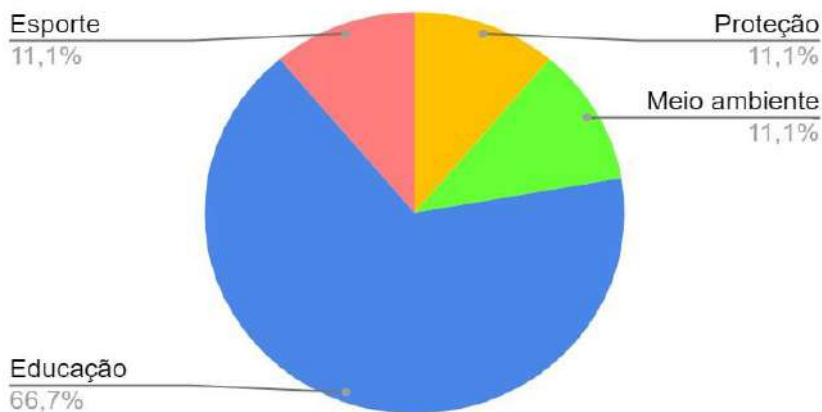
Quadro 5 Total de acordos por país

	ANGOLA	MOÇAMBIQUE	PORTUGAL
Número total de acordos	9	12	3

Fonte: autoria própria (2023)

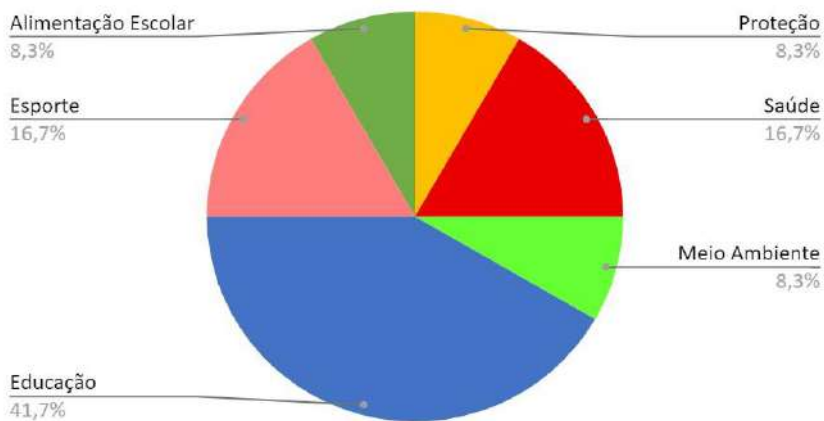
A próxima etapa foi verificar a área e a subárea que os acordos de cooperação contemplavam. A área é o campo ou setor envolvido e a subárea refere-se à categoria de faixa etária contemplada pelo acordo. Para obtermos o valor em percentual inserimos os dados em uma planilha do *Excel* e geramos uma síntese gráfica para cada país.

Figura 01- Áreas contempladas pelos acordos feitos entre Brasil e Angola



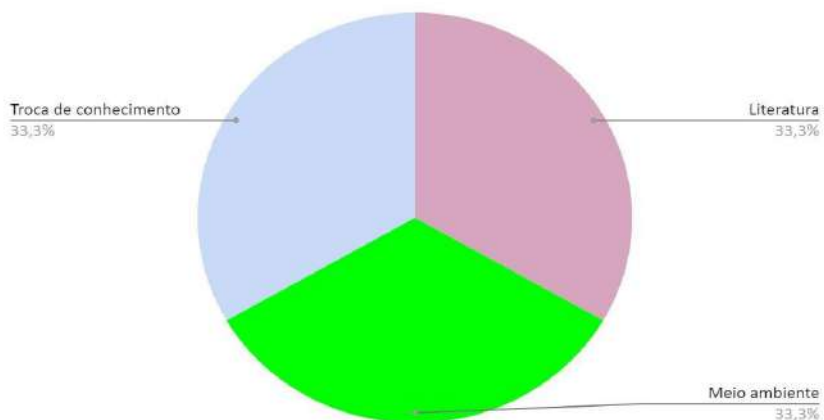
Fonte: próprio autor (2023).

Figura 02 - Áreas contempladas pelos acordos feitos entre Brasil e Moçambique



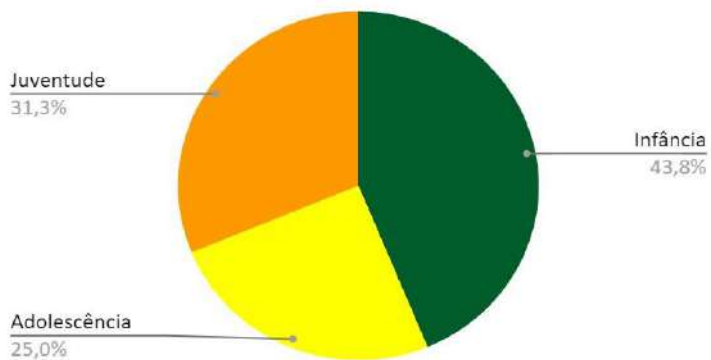
Fonte: próprio autor (2023).

Figura 03 - Áreas contempladas pelos acordos feitos entre Brasil e Portugal



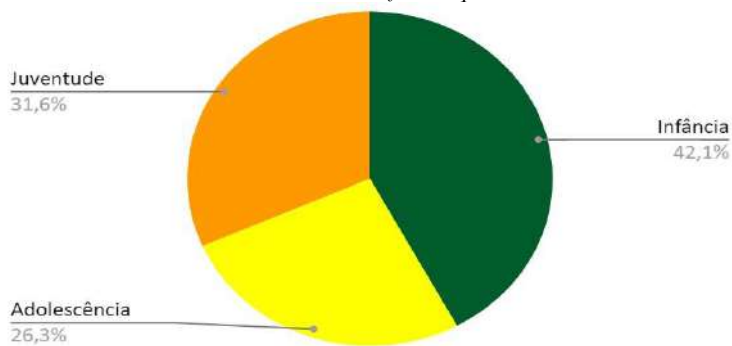
Fonte: próprio autor (2023).

Figura 04 Faixas etárias contempladas pelos acordos feitos entre Brasil e Angola



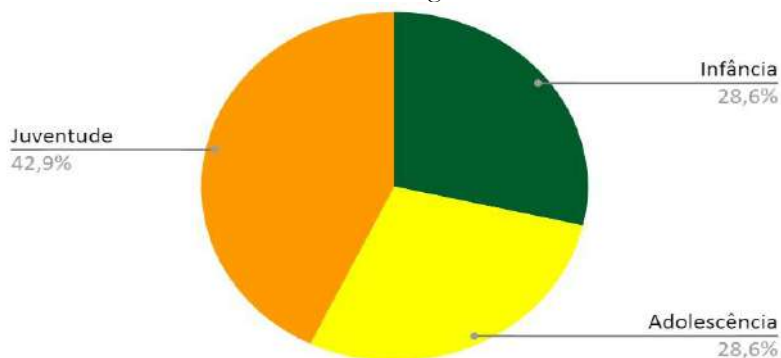
Fonte: próprio autor (2023).

Figura 05 - Faixas etárias contempladas pelos acordos feitos entre Brasil e Moçambique



Fonte: próprio autor (2023).

Figura 06 - Faixas etárias contempladas pelos acordos feitos entre Brasil e Portugal



Fonte: próprio autor (2023).

Desta forma, as figuras acima representam respectivamente os valores percentuais referentes à área (figuras 1, 2 e 3) e à subárea (figuras 4, 5 e 6). Ao analisarmos os valores percentuais notamos que a área de educação obteve um maior destaque nos acordos de cooperação realizados com Angola (66,7%) e Moçambique (41,7%). E podemos dizer que a área da Educação também foi a mais beneficiada nos acordos de cooperação entre Brasil e Portugal, ficando com um percentual de 66,6%, pois a troca de conhecimento técnico e literatura são desdobramentos da área de educação. Com isto podemos afirmar que nos acordos, dentro do escopo da pesquisa, realizados com os três países, a área priorizada foi a Educação.

Em relação à faixa etária contemplada pelos acordos de cooperação, observamos que nos acordos com Angola e Moçambique, com percentuais respectivos de 43,8% e 42,1%, priorizou-se a infância. Já em relação aos acordos realizados com Portugal, a juventude com 42,9% foi a subárea que obteve o maior percentual.

Deprendemos dos resultados acima uma grande ênfase na área da educação, o que consideramos positivo, pois, concordamos com Marshall (1967), acreditamos que a educação das crianças se relaciona diretamente com a cidadania

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Marshall, 1967, p. 73).

Portanto é através do processo educativo que é possível adquirir conhecimentos, habilidades e valores que permitem uma compreensão mais ampla do mundo em que se está inserido e isto promove o pensamento crítico e estimula a reflexão sobre as condições sociais, políticas e econômicas, permitindo assim que os indivíduos se tornem cidadãos conscientes e atuantes na transformação da realidade em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONCLUSÃO

Em suma, sabemos que os direitos da infância e da juventude abrangem uma ampla gama de aspectos, como o direito a vida, saúde, liberdade, diversidade, cultura, esporte, lazer e, principalmente, à educação. A pesquisa evidenciou que os acordos de cooperação entre o Brasil, Angola, Moçambique e Portugal, no contexto da proteção dos direitos humanos voltados para infância e juventude, direcionaram considerável atenção para o campo educacional.

Consideramos que esse enfoque na educação é de extrema importância, uma vez que a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma consciência crítica nas novas gerações, capacitando-as a compreender e reivindicar seus direitos. Assim, o comprometimento desses países em fortalecer a educação como parte dos direitos da infância e juventude demonstra um passo significativo em direção a um futuro mais promissor para essas populações e contribui para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Capítulo 3: cidadania e classe social. Tradução de Meton Porto Gadelha, p. 57-114. In: MARSHALL, Thomas Humphrey.

Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

ROCHA, Andréa Pires. Direitos humanos e os determinantes da colonialidade: racismo, colonialismo e capitalismo. **Serviço Social em Debate**, v. 4, p. 5-23, 2021. <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5652>
Saúde. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.58-67, mar., 2010.

TORRONTÉGUY, Marco Aurélio Antas. O papel da cooperação internacional para a efetivação de direitos humanos: o Brasil, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e o direito à saúde. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov.**

PARTE II

DEBATES E TEMAS
PESQUISADOS POR MEMBROS
DA EQUIPE

SEQUESTRO E ESCRAVIZAÇÃO DE CORPOS NEGROS AFRICANOS: CAPÍTULO SOMBRIO DA FORMAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DO BRASIL

Karima Omar Hamdan

INTRODUÇÃO

É notório que a história, enquanto uma categoria analítica, é essencial para a elucidação e interpretação de questões determinantes para o aprofundamento sobre a realidade e suas expressões no presente. É a partir desse pressuposto que ocorre o regresso ao passado, ou seja, na tentativa de entender questões que incidem na realidade e reverberam na vida cotidiana de uma maneira geral.

Há vários aspectos que incomodam e carecem de estudos mais prolongados em relação ao Brasil, porém para a realização desse artigo não há como deixar de citar a desigualdade econômica e para enfatizar aspectos a ela relacionados é preciso retomar a formação social do Brasil. Imbricado nesse processo existe uma história ladeada de seres humanos explorados, trata-se dos povos originários da América Latina, bem como dos povos subtraídos do Continente Africano.

Em se tratando das vivências dos explorados, é necessário salientar que resgates históricos que tratam destes percursos a partir do olhar europeu é comum no meio acadêmico, ainda que em uma perspectiva que se liga a uma visão crítica da sociedade. Entretanto, nesse artigo se busca privilegiar a História por intermédio de uma ótica que se baseia naqueles que tiveram o continente atravessado por culturas, religiões, sistema econômico e toda uma forma de dominação até então por essas pessoas desconhecidas.

A CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E A ESCRAVIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS E INDÍGENAS NO BRASIL COLÔNIA

Segundo Alencastro (2021, p. 40) “[...] no terceiro quartel do século XVII [...] o trabalho escravo¹ africano afigura-se irreversível no Brasil”. Em dois relatórios portugueses que são produzidos pelo Conselho da Fazenda e

¹ O autor Alencastro utiliza a expressão escravo, por isso aparecerá algumas vezes no texto, ao invés da expressão escravizados.

pelo Conselho Ultramarino em meados do século XVII e apresentados pelo autor, resta evidente que Angola se estabelece como o “[...] nervo das fábricas no Brasil”, cuja renda representava a “substância principal desta coroa [...]”, ou seja, o principal fornecedor de escravizados para a colônia brasileira e o principal aporte econômico para Portugal.

Elucida o referido autor que nesse cenário percebe-se por que a colonização de Angola não se baseia apenas na extração das riquezas naturais ou na produção agrícola do referido território, mas sobretudo fundamenta-se no comércio de pessoas escravizadas, o que evidencia uma alta lucratividade envolvida nesse processo. Destaca-se na citação a seguir a importância que Angola apresenta para o desenvolvimento do mercado colonial no Brasil.

Nossa história colonial não se confunde com a continuidade do nosso território colonial. Sempre se pensou o Brasil fora do Brasil, mas de maneira incompleta: o país aparece no prolongamento da Europa. [...] a colonização portuguesa, fundada no escravismo, deu lugar a um espaço econômico e social bipolar, englobando uma zona de produção escravista, situada no litoral da América do Sul, e uma zona de reprodução de escravos centrada em Angola. Desde o final do século XVI, surge um espaço aterritorial, um arquipélago lusófono composto dos enclaves da América Portuguesa e das feitorias de Angola. [...] essas duas partes unidas pelo oceano se completam num só sistema de exploração colonial cuja singularidade ainda marca profundamente o Brasil contemporâneo (Alencastro, 2021, p. 9).

Sobre esse período histórico, é interessante recorrer a Chauí (2001), a autora esclarece que ao ser tomado por Portugal e se transformar em Colônia, a terra é a seguir descrita por Pero Vaz de Caminha como um paraíso. Esse discurso já começa então a provocar no imaginário social a ideia de que o país é abençoado e existe um propósito divino a ele reservado, esses apontamentos compõem a ideia do mito fundador brasileiro. Acrescenta a autora que não há uma descoberta da América, uma vez que já havia populações originárias em todo o continente.

Na esfera econômica, é importante destacar que o extrativismo foi a primeira atividade econômica impetrada pelos colonizadores e os indígenas representam nesse momento a mão de obra na extração de pau-brasil, que teve seu ciclo de 1500 a 1530. Não tarda a ganhar evidência a extração da cana de açúcar², fazendo com que os povos originários deixassem de ser a mão de obra operacionalizada. Em contrapartida, cresce a procura por mão de obra escravizada nos engenhos e a rota marítima desenvolvida pelo

² Isso se dá na segunda metade do século XVI ao final do século XVII, a seguir, tem início o ciclo do ouro, final do Século XVII até o fim do século XVIII.

capital mercantil torna-se a solução, assim, portugueses, luso-africanos e brasílicos³ inauguram o maior comércio de escravizados do Atlântico.

De qualquer forma, importa mencionar que são apontados múltiplos contextos sobre o porquê de ter sido exitosa a escravização sobre os povos negros e em contrapartida a escolha pela escravização de mão de obra indígena ter apresentado algumas dificuldades a mais para sua realização. Primeiro ponto a ser destacado é que os nativos que viviam no interior do território da colônia brasileira eram bem mais combativos e resistentes ao avanço do colonizador e assim atacavam os núcleos que surgiram na Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro. A saída que os brancos encontraram foi a utilização de outras tribos para guerrear entre si.

Havia ainda uma disposição social de algumas tribos indígenas como os aruaques, os tupis, os jês, os caribes que dificultavam a permuta em massa de escravizados. Os chefes tribais não entendiam a vantagem de vender os cativos de batalha, o que equivale a afirmar que redes internas de venda de indígenas não obtiveram êxito esperado, uma vez que as comunidades indígenas conheciam a coleta e a caça como modo de sobrevivência e não de comércio.

Por outro lado, ao enfrentar tentativas de invasões por parte de outros europeus, as autoridades coloniais buscaram realizar pactos com tribos indígenas para combater os invasores, fato este que ocasiona o incremento da política de Descimentos. A ainda frágil presença militar na América portuguesa impõe à metrópole a necessidade desses acordos.

A pouca presença militar na América portuguesa, pois cabia a Portugal ser combativo em relação às invasões de outros europeus no território brasileiro, faz com que a Coroa procure resguardar uma convivência menos rude com os indígenas, pois a intenção era a cooptação dos mesmos para usá-los como aliados contra outros europeus que tentavam realizar suas incursões no território dominado pela metrópole. Ainda descreve o autor que para entender sobre a situação dos indígenas no período colonial há que se voltar ao comércio estabelecido no Atlântico, uma vez que a escravização de africanos se confirma compatível com a estruturação do circuito mercantil do período.

Enfim, percebe-se então que existe a probabilidade de comércio de indígenas a partir de trocas estabelecidas entre as distintas capitânicas. Mas

³ “[...] para designar a sociedade colonial da América portuguesa dos séculos XVI, XVII e da primeira metade do Século XVIII, quando a palavra brasiliense se referia sobretudo aos índios, e brasileiro principalmente aos cortadores de pau-brasil [...]. Os “brasílicos” tornam-se “brasileiros”, no sentido atual da palavra ao longo do século XVIII, depois que a economia do ouro engendra uma divisão inter-regional do trabalho e um mercado interno na Colônia, fazendo assim emergir a ideia de filiação a uma comunidade suprarregional dotada de uma mesma língua e vivendo num mesmo território” (Alencastro, 2021, p. 28).

havia dificuldade relacionada aos transportes marítimos entre os distintos portos coloniais, bem como a indisponibilidade de uma rede mercantil dedicada ao comércio de gêneros tropicais, esses fatos são entraves para estabelecer uma efetiva comercialização indígena. A inexistência de uma rede mercantil com condições de colocar em prática a mercantilização em larga escala de uma capitania para outra é a explicação mais plausível para a dificuldade de estabelecimento de um mercado sólido de escravização indígena na América portuguesa,

[...] Mesmo não sendo impossível, a acumulação proporcionada pelo trato de escravos índios se mostrava incompatível com o sistema colonial. Esbarrava na esfera mais dinâmica do capital mercantil (investido no negócio negreiro), na rede fiscal da Coroa (acoplada no tráfico atlântico africano), na política imperial metropolitana (fundada na exploração complementar da América e da África portuguesa) e no aparelho ideológico de Estado (que privilegiava a evangelização dos índios) [...] (Alencastro, 2021. p. 127).

Ou seja, a estruturação de um mercado destinado à escravização indígena mostra-se inconciliável com o modo de acumulação existente no período, não só pela organização do sistema mercantil. Portanto, o lucro gerado pelo comércio de indígenas era bem menor em comparação ao lucro obtido com a escravização de africanos e, ainda, a escravização de indígenas, a priori, não combinava com a engenharia do modo colonial, uma vez que existe o estabelecimento de uma ordem própria do capital mercantil, bem como de interesses fiscais da Coroa, no que se refere ao estabelecimento de uma política imperial de taxaço sobre os escravizados nos Portos Africanos.

O interesse de arrecadação de impostos a partir do tráfico negreiro por parte da Coroa determinou a escolha ideológica pela conversão dos índios ao cristianismo. Nesse sentido, a evangelização da população indígena torna-se aliada para cooptação destes. Percebe-se que toda essa situação a que foram expostos os indígenas e as pessoas escravizadas oriundas de África contou sempre com o aval da Igreja Católica, sobre esse fato discorre-se a seguir.

O CRISTIANISMO E A JUSTIFICAÇÃO DA ESCRAVIZAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA E EM ANGOLA

Ao longo de três séculos, diretivas régias procuram inibir a escravização indígena, em contrapartida a escravização negra torna-se cada vez menos questionada, o comércio de pessoas negras é sempre incentivado pela metrópole, bem como pelo capital mercantil do período.

Ainda em meados do século XVII são estabelecidas as bases que impulsionam o tráfico negro ao mercado brasileiro.

[...] canibalismo e guerras intertribais parecem justificar o tráfico negro. Bem nas primeiras linhas da sua história geral das guerras angolanas (1681), Cadornega, o pai da Historiografia angolista, agita o espectro da antropofagia para numa só frase enunciar as virtudes redentoras do tráfico. Do “resgate de peças que servem de utilidade ao comércio, e com estes resgates se evitam não haver tantos açougues de carne humana, e instruídos na Fé de Nosso Senhor Jesus Cristo indo batizados e catequisados se embarcam para as partes do Brasil ou para outros que têm uso católico”. Livrados de acabar esquartejados e pendurados nos “açougues” – fantasma reiterativo nas guerras escravistas nos dois lados do Atlântico Sul –, os prisioneiros africanos podiam ser alçados aos navios negreiros para serem salvos, de corpo e alma, na escravatura católica d’além-mar [...] (Alencastro, 2021, p. 53).

Percebe-se que na obra de Alencastro são recorrentes argumentos que demonstram como a igreja engendra uma narrativa na qual ganham relevância aspectos religiosos que objetivam justificar o tráfico negro. Esclarece o autor que o jesuíta Antônio Vieira, conhecido por seus sermões, utiliza sua oratória para justificar o sistema escravista. O clero também lucra com todo esse processo, uma vez que recebe uma porcentagem quando ocorre o batismo obrigatório das pessoas escravizadas, o que já acontece no Porto de embarque, assim só seriam transportados aqueles que eram forçados a experimentar o referido rito cristão.

De início, o comércio de pessoas negras se dá em algumas partes localizadas no litoral, em sentido norte-sul, em contrapartida caravanas de camelos viajavam para o interior do território. O contato com a costa Africana faz com que os navios mercantes dos europeus, ao longo dos séculos, conformem a geografia do comércio que marcará a história da África. Não obstante, os navios negreiros europeus ainda vão determinar o ritmo das caravanas, o que é naturalizado por Antônio Vieira como uma premonição divina. Determinações geográficas, bem como a ideologia cristã continuam a se mesclar na análise de Alencastro à medida que aponta os variados significados do intenso e contínuo rapto e transporte de Africanos via Atlântico Sul, corroborando a hipótese de que África e América não podem ser entendidas de modo unilateral. A função ideológica da religião no que tange à justificação da escravização atravessa a obra de Alencastro (2021) e nesse sentido os jesuítas são sempre lembrados, a defesa da sociedade de Jesus (SJ) em relação à escravização negra está presente tanto em Angola como no Brasil.

Nesse sentido, a religião cristã é apresentada como elemento que ajusta as necessidades da expansão ultramarina ao sistema escravista. Vários documentos são apresentados e ganham evidência, a exemplo da bula *Romanus Pontifex* (1455)⁴, que determina o aceite da escravização desde que os povos escravizados sejam submetidos à catequese; as cartas anuais; os sermões de Vieira e Nóbrega, que além de justificarem a escravização condicionada à catequese, tratam ainda de criar argumentos religiosos sobre o direito de posse do senhor, desde que este se submetesse à fé católica.

Para Peterson (s.d.) *apud* Alencastro (2021), as sociedades estratificadas são oriundas de uma invasão violenta de um sujeito sobre outro. Em maior parte, essa modalidade é restrita ao início das sociedades e ficam resguardadas as mesmas. Mas o modo de apropriação impetrado no sistema escravista tem uma dinâmica própria que reduz os seres humanos dominados a valores meramente comerciais. Há uma coisificação do ser humano que se renova e é justificada de forma contínua. Em especial na América portuguesa, onde segundo Alencastro (2021) o sistema escravista de 1550 a 1850 continuou ancorado no saque de pessoas das Aldeias Africanas. Fato esse que demonstra a importância de compreender os contextos ligados à religião, bem como os decretos que no decorrer dessas décadas corroboraram o tráfico negreiro.

Baltazar Barreira, jesuíta português, prega a legitimidade do tráfico negreiro para os religiosos da Sociedade dos Jesuítas (SJ), pois se estes não se comprometessem com a escravização negra, esbarrariam nos interesses da Coroa, e a partir disso se constrói o sentido da colonização:

Sem retórica nem autos célebres, Barreira toma a parte que lhe cabe – e ela não é pequena – no enunciado do sentido da colonização. No mundo da mercadoria triunfante surgia, vindo das regiões e sombras da morte, o argumento mais definitivo em favor do tráfico: o comércio negreiro apresentava-se como um elo fundamental da inserção da África no mercado mundial. Suprimi-lo seria pôr em xeque o domínio ultramarino português e romper a cadeia de comércio montada no Império do Ocidente. Acessoriamente, as almas dos negros que poderiam ser remidos pela escravidão na América se perderiam no paganismo dos sertões africanos (Alencastro, 2021, p. 178).

⁴ “[...] essa mesma bula papal também avançará a primeira justificação evangélica do tráfico negreiro. Tal doutrina será claramente desenvolvida no “Sermão XIV”, um dos sermões do Rosário pregados na Bahia pelo Padre Antônio Vieira. Latentes na prática religiosa e social, as justificativas do tráfico negreiro incorporam-se na parenética, na retórica sacra, para legitimar a realidade cotidiana seiscentista” (Alencastro, 2021, p. 183).

Por sua vez, o Padre Antônio Vieira, na América portuguesa, trata de tecer com afincos defesas em relação à escravização dos negros, bem como ao transporte via Atlântico destes, em seus sermões esse processo significa um milagre, pois assim as almas teriam a oportunidade de conhecer o Deus Cristão e com isso poderiam alcançar a salvação. Percebe-se que a partir da utilização de uma retórica religiosa os jesuítas justificam o tráfico negreiro. É importante frisar que, segundo Alencastro (2021), foi a partir de 1580 que o comércio negreiro se destacou como a principal base da economia do período,

[...] Desde então, o número de Africanos deportados para as Américas ultrapassa o volume do tráfico transaariano de escravos para o Magrebe, assim como o tráfico marítimo para os portos europeus e as ilhas atlânticas. A partir daí o comércio negreiro deixa de ser apenas uma entre várias atividades ultramarinas iniciadas com os Descobrimentos e converte-se no principal esteio da economia no Império do Ocidente (Alencastro, 2021, p. 78).

Marcondes e Mota (2017) também apontam que o tráfico de seres humanos da África se tornou um comércio lucrativo na época do Brasil Colônia e Imperial. As exportações de matéria prima crescem, bem como o próprio mercado interno, o que ocasiona a demanda crescente de força de trabalho escravizada. Nesse ínterim, estima-se que doze milhões de pessoas são raptadas de sua terra natal e posteriormente embarcadas involuntariamente para a América do Norte e do Sul, bem como para as ilhas do Caribe, destas uma média de cinco milhões tem como destino o Brasil.

Para os autores, esse amplo e intrincado empreendimento do tráfico de seres humanos pelo Atlântico configurou-se por todo o século XVI, mas sobretudo no século XVII começou a expandir-se de maneira exponencial. Segundo Alencastro (2021), Angola desponta como o principal fornecedor de mão de obra escravizada para o Brasil, esse tipo de negociação rende tamanho lucro que não há como classificar o tráfico de escravizados como algo secundário na economia do período. Para ele, as particularidades que compõem a formação do Brasil Colônia são vinculadas a ações que se dão em distintos espaços geográficos que se conectam à exploração mercantilista do período que se expande via Atlântico Sul, e assim originam um espaço aterritorial que dá origem a uma espécie de “arquipélago lusófono”, entre Brasil e África Ocidental. Enfim, emerge um desenho do Atlântico Sul que é pautado no Tráfico de seres humanos.

Alencastro (2021) pontua que a colonização é um processo que detém sentidos e práticas diversas de domínio e exploração, pois garantir que venham e manter pessoas em territórios colonizados não traduz retorno financeiro imediato, isso só acontece quando é possível combinar colonização com ganho econômico, o que leva à exploração colonial

expandir seu poderio econômico. Ou seja, ainda que haja o domínio territorial, este por si só não é capaz de garantir a exploração econômica.

Para assegurar a dominação e a exploração colonial então o tráfico de seres humanos da África para o Brasil emerge como alternativa que impulsiona a economia do período. Destaca-se o intenso comércio promovido por essa relação, porém o tráfico de pessoas africanas excede as intervenções comerciais, ou seja, o tráfico negreiro, o comércio de seres humanos é algo muito lucrativo, mais até do que o que se ganha a partir da venda da produção obtida por intermédio do trabalho escravizado.

Para o referido autor, a partir do momento em que a lógica colonial escravista é assimilada pelos colonos, a execução do comércio de pessoas escravizadas transforma de modo incisivo a dinâmica do sistema colonial. Notam-se modificações em relação à escravização e ao escravismo, este último torna-se um sistema que não se restringe às intervenções comerciais relacionadas ao tráfico negreiro, o mesmo passa a ser pilar da economia, do desenho populacional, bem como da organização societal e política, não só da metrópole, mas das colônias como um todo.

Conforme Alencastro (2021), Lisboa se torna a capital negreira do Atlântico, uma vez que o comércio de pessoas escravizadas deixa de ser uma das atividades ultramarinas e se torna o motor principal da economia imperial. Isso se dá não somente pelas necessidades que emergem do Brasil, mas especialmente por conta do *Asiento*⁵, firmado entre comerciantes portugueses e a Coroa de Espanha. Tem origem então o processo que desemboca em África por intermédio de acordos entre portugueses e bandos jagas⁶, o que repercute nos territórios do Congo e de Angola, e que dá início à permuta intensa de produtos coloniais via Atlântico. A seguir discorre-se sobre as trocas comerciais entre Brasil e Angola no período colonial.

⁵ “No direito público espanhol dos séculos XVI-XVIII, o Asiento configura um contrato entre a Coroa e um particular ou uma companhia segundo o qual a monarquia concede ao assentista certos privilégios, geralmente sob a forma de monopólio comercial. Significa também o contrato do rei com um mercador-banqueiro mediante o qual o último adianta ao primeiro uma certa soma em crédito ou moeda a ser entregue em uma determinada cidade, sob o compromisso de que o monarca pagará o principal mais juros etc. Por comodidade, uso aqui a palavra Asiento exclusivamente para me referir aos contratos régios relativos ao fornecimento de africanos à América. “*Assientos*”, G. Bleiberg, *Diccionario de historia de España*, vol.I, pp. 394-5” (Alencastro, 2021, p. 78-79).

⁶ Oriundos do povo imbangala, os bandos jagas incorporavam nas suas fileiras os prisioneiros mais aptos, na sequência de um rito iniciatório, avolumando seu exército depois de cada campanha. Provocavam grande pavor nos outros combatentes nativos quando investiam com o seu grito de guerra “puté!puté!” (Alencastro, 2021, p. 89).

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O INTERCÂMBIO COMERCIAL ENTRE ANGOLA E O BRASIL COLÔNIA

Sobre estatísticas que envolvem o tráfico negreiro sublinha Alencastro (2021) que foram realizadas cerca de 12 mil viagens dos portos africanos para o Brasil ao longo de três séculos. As travessias tinham a duração de no mínimo seis semanas, porém referências diretas sobre essas viagens são raras. Ainda que muitos jesuítas portugueses estivessem presentes nas viagens, não havia descrição sobre os horrores pelo qual os africanos passavam, com exceção de alguns relatos feitos por estrangeiros, mas os testemunhos registrados durante o império não extrapolam o número de 30 narrativas.

Afirma ainda que o tráfico de africanos no Atlântico faz surgir mudanças no sistema colonial, uma vez que desde o século XVII os interesses brasileiros se voltam para as extensões territoriais escravistas da América do Sul e nos portos de tráfico africanos emerge uma trilha que conecta o Brasil à África Ocidental, o que o autor chama de “carreiras bilaterais”.

No século XVIII as estatísticas apontam que 15% dos navios que ancoram no Porto de Luanda vêm de Portugal, o restante é oriundo do Brasil, com ênfase nos Portos do Rio de Janeiro, Bahia e Recife. Importante mencionar que a maioria desses barcos retorna direto para a costa brasileira e agora não mais carregados apenas de mandioca, cachaça, tabaco, ou de mercadorias africanas como marfim e metais valiosos, mas sim de pessoas africanas sequestradas e escravizadas.

Alencastro (2021) ainda tece suas análises a partir do território Africano, uma vez que o comércio desenvolvido via Atlântico promove o acúmulo de bens, bem como a troca de mercadorias nos variados territórios pertencentes à África. Se refere à exportação de gêneros alimentícios do Brasil para a África. Jesuítas enviavam mandioca para os missionários em Angola e recebiam pessoas escravizadas como forma de pagamento.

Alimentos de origem brasileira eram comercializados nas feiras e portos de tráfico africanos e assim a farinha de mandioca preparada ao modo dos indígenas e dos brasileiros tornou-se popular por lá. Exemplos de outros alimentos brasileiros popularizados: o amendoim, o milho, a batata, o feijão, o mamão, a goiaba, a pitanga, o araçá e o abacaxi oriundo da Amazônia, que é cultivado em África Central e Ocidental desde início do século XVII e que só tem seu cultivo estendido no Brasil a partir do século XIX. Atualmente, as plantações de mandioca vão desde o Sul do Saara até o Sul de Angola e Moçambique. A mandioca representa uma das principais fontes de calorias da população Africana. Ainda:

Nas idas das plantas alimentares e nas vindas dos negros, os vocabulários brasileiros e africanos se misturam nos pratos sul-atlânticos. No Congo e em Angola a palavra tupi beiju se refere, como no Brasil, ao bolo de mandioca. Porém, o mingau de tapioca, aqui conhecido como quiçamã, tira seu nome da província angolana de Quiçama. Da mesma forma *fibá* – farinha de milho –, vem do quimbundo *fibá*, cuja pronúncia paroxítona é ainda corrente no Nordeste. *Mungunzá*, assim como *canjica*, vem ainda do quimbundo, sugerindo que o prato – mistura de milho com leite de vaca – corria entre os povos sul-angolanos, tradicionais criadores de gado, antes de entrar no cardápio brasileiro. Antes de servir como mistura nos mingaus, caldos e farinhas. Comida fácil de ser guardada, preparada, repartida em gamelas, embolada com as mãos e depressa ingurgitada nas paradas no sertão africano, no porão dos navios, no canto das senzalas e nos canaviais do Brasil (Alencastro, 2021, p. 95).

Outro ponto destacado por Alencastro (2021) refere-se a um elo fundamental do sistema escravista, a dessocialização aplicada aos nativos da América e da África, quando os sujeitos são capturados e posteriormente afastados de sua comunidade original e a seguir sofrem um processo de despersonalização, quando são convertidos em mercadoria nas sociedades escravistas, uma vez que quanto maior a distância da comunidade de origem, maior seria a possibilidade de utilidade dos escravizados nas atividades laborais, a ideia era de que quanto mais afastado de seu local de origem menor seriam as tentativas de fuga. Elemento este que irá compor o projeto de genocídio do negro brasileiro, debate imensamente marcado pelas reflexões de Abdias do Nascimento (2016).

Essa lógica aplicada na América portuguesa faz com que aqueles escravizados que não apresentam tentativas de fuga tenham seu valor acrescido, enquanto os que já haviam tentado a fuga e a seguir foram recapturados tenham o seu valor no mercado diminuído, pois eram entendidos como aqueles que conheciam o território e que, portanto, eram rebeldes causadores de revoltas e que estimulavam a criação de Quilombos. A partir da captura em África, o indivíduo é introduzido em um processo mercantil que possibilita sua despersonalização e sua dessocialização. Note-se que até cinco transações poderiam ser executadas até o destino final na América portuguesa.

Até o fim do século XVII, a maioria dos angolanos advém de locais distantes a pelo menos dois meses de caminhada até o porto de tráfico, no qual permaneciam até o embarque, que poderia demorar até cinco meses, a viagem para o outro lado do Atlântico custava mais dois meses. Ao chegarem ao Brasil já possuíam um histórico que beirava um ano de cativeiro, sem contar a agonia de saber o que seria o futuro, muitos lançavam-se ao mar não resistindo ao sofrimento e à melancolia causados por todo o processo tortuoso da captura ao embarque, quando eram marcados a brasa.

Todos esses fatores representam as dificuldades e parte do horror vivenciados nos navios negreiros, que transportavam etnias distintas, assim os deportados se viam em um ambiente estranho, com pessoas que falavam línguas diferentes. Porém a linguagem que os acompanha desde África deixa suas raízes em nossa cultura, segue um exemplo,

Marca”, em quimbundo, se diz Karimu. *Karimbo era o ferrete oficial de prata ou ferro esquentado na brasa com que se marcavam os negros no momento do embarque, no ato da cobrança dos direitos de exportação. Daí as palavras carimbo e carimbar. Dessa sorte, o substantivo e o verbo – mais usados na língua portuguesa do Brasil – definindo as hierarquias, o escopo da propriedade, a validade dos documentos, a autoridade pública exercida pelo Império e pela República brasileira, derivam do gesto, do instrumento que imprimia chancela legal ao comércio de humanos. Da palavra que situa o momento preciso de reificação do africano (Alencastro, 2021, p. 180)

Enfim, ao chegarem aos Portos de Tráfico no Brasil eram novamente submetidos ao comércio e ainda apanhavam ao chegar ao destino final. O intuito desse ato era desumanizá-los, aterrorizá-los, fazê-los reconhecer qual lugar lhes era destinado e ainda acostumá-los com o clima e a organização das fazendas. A partir do momento em que ocorre uma inclusão dos africanos nas fazendas brasileiras é possível a reprodução de todo esse sistema escravista. Nesse sentido, o escravizado começa a fazer parte de uma linha de produção, que se origina na África no momento da captura, passa pelos ritos do batismo cristão e ao chegar à América portuguesa é surrado como se fosse um ritual de iniciação, a partir de então o africano é incorporado a toda uma lógica da produção econômica do período, conforme descrito no fragmento a seguir:

Não obstante, é somente na altura que os africanos se incorporam aos engenhos e às fazendas, e se conformam ao estatuto imposto pela sociedade luso-brasileira, que o processo de reprodução social se arremata. Perecendo como pessoa ao cair cativo no Continente Negro, o africano converte-se em mercadoria – em “peça” marcada a ferro e tributada pela Coroa no porto de trato –, para renascer como fator de produção implantado na América portuguesa. No volver da morte social padecida na África, o escravo é inserido no Novo Mundo valendo-se de uma relação existencial mediatizada pelo trabalho organizado pelo seu senhor. Dessa forma, para que o processo produtivo colonial não se interrompesse ao agarrar novos fatores de produção, o africano deveria ser ressocializado no seu novo status de escravo luso-brasileiro. Senhores, feitores e velhos escravos tinham de travar entendimento com os recém-chegados para integrá-los, no mais curto prazo possível, aos trabalhos de cooperação ampliada da agricultura comercial. Por esse motivo, a cultura escravista preexistente na comunidade condiciona a procura de novos escravos (Alencastro, 2021, p. 150).

No terreno do contexto político e comercial, Alencastro (2021) disserta sobre a Guerra dos Trinta Anos entre Inglaterra e França (1618-1648) como sendo um período caracterizado por embargos comerciais, bem como de troca de alianças, culminando na constituição da União Ibérica. Ou seja, houve a unificação de Portugal e Espanha (1580 a 1640) décadas nas quais o reino português fica sob o domínio espanhol, porém o poder da monarquia portuguesa só se restabelece a partir de 1688 quando, enfim, Madri e o Papa reconhecem a Coroa Portuguesa.

No século XVII a Holanda ascende como potência marítima e comercial, assim sendo acaba por fazer invasões ao Brasil⁷, as quais tiveram como resultado o assentamento no nordeste brasileiro, em especial em Pernambuco, esse fato se desenrola entre 1630 a 1654, período no qual houve batalhas holandesas contra portugueses, espanhóis, bem como contra os nativos. Segundo o autor, os holandeses se interessavam pela produção e extração da cana de açúcar, o que recaiu no interesse de lucros a partir da mão de obra escrava. Então a Holanda volta suas ações para o tráfico negroiro,

No alto mar corsários saqueavam os tumbeiros. Boa parte dos 3 mil escravos vendidos no Novo Mundo pelos holandeses entre 1623 e 1637, incluindo os primeiros africanos desembarcados na América do Norte, eram presas que os holandeses arrancavam não das praias africanas, mas dos barcos portugueses capturados no alto-mar[...] (Alencastro, 2021, p. 190).

A pressão holandesa, bem como a preferência pela América Espanhola nos portos africanos, fez com que o número de braços africanos no Brasil diminuísse, o que encorajou portugueses e brasílicos a guerrear nas fortalezas holandesas em busca de retomar escravizados. Sobre o volume do tráfico no Atlântico, Alencastro (2021) informa que o número de africanos trazidos para o Brasil entre os anos de 1600 e 1625 é de 150 mil africanos e de 1625 a 1650 é de 100 mil, o que aponta uma diminuição que se liga aos conflitos com a Holanda, fato esse que faz com que a escravização indígena seja acrescida.

De acordo com Suchanek (2012), populações indígenas foram escravizadas ainda que no imaginário social sobressaia-se a crença de que a mão de obra africana substituiu totalmente o trabalho compulsório indígena. Percebe-se que os interesses da exploração colonial não admitiam

⁷ Uma das principais motivações para o ataque Holandês ao Brasil era deslocar os conflitos entre a Holanda e a Espanha para o cenário ultramarino. Como Portugal e suas colônias estavam atrelados ao soberano espanhol em função da união Ibérica, os inimigos de Espanha também se tornaram inimigos de Portugal. E foi justamente pela América portuguesa que os holandeses resolveram dar início a sua estratégia ofensiva (Behrens, 2004, p. 08).

a autonomia das aldeias dos nativos originários. Para os jesuítas, representavam almas a serem capturadas para o catolicismo, uma vez que o protestantismo se expandia, a contrarreforma da Igreja Católica necessitava de novos fiéis e para Portugal os indígenas, além de fornecedores de alimentos, ainda poderiam contribuir como força militar.

Enfim, percebe-se também que a invasão e o assentamento holandês no Brasil foram um dos quesitos que levaram ao aumento da demanda pela mão de obra indígena, assim como o assentamento holandês em Angola e em outras regiões da África sob o domínio português. E os bandeirantes, por sua vez, se beneficiaram do comércio de indígenas na medida em que organizavam bandeiras para aprisioná-los.

Suchanek (2012) esclarece que não houve uma total substituição de mão de obra escravizada africana pela mão de obra escravizada indígena, mas o que houve foi a utilização ao mesmo tempo de ambas. E, ainda, a escravização de africanos era uma fonte a mais de lucro, mas não a única. Indígenas foram utilizados pelo interesse na adição de mais uma fonte de renda e ainda a autora corrobora as ideias de Alencastro (2021) ao afirmar que o comércio de pessoas africanas acabou por gerar lucros maiores do que o produto do trabalho da mão de obra indígena.

A prioridade da escolha entre qual mão de obra acionar é dada de acordo com as possibilidades do momento e ainda o que sempre prevalece é exatamente aquela que promove maior lucro ao comerciante. Nas décadas a seguir, o ciclo econômico do ouro promove uma divisão inter-regional do trabalho no país, todavia mantém-se com base no trabalho escravizado e ainda é o tráfico negreiro que vai abastecer todos os desdobramentos regionais e setoriais do setor econômico de Minas Gerais. Ainda acrescenta Alencastro (2021) que, desde 1550, todos os ciclos econômicos no Brasil, a saber o do açúcar, o do ouro e o do café são abastecidos pelo trabalho escravizado que mantém a colônia até chegarmos ao século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante mencionar como a escravização fundamenta as bases para a consolidação do modo de produção que é adotado no país, uma vez que o trabalho da mão de obra escravizada se constitui como base da produção e de toda organização societal e, nesse sentido, aponta-se a necessidade de entender o modelo colonial português, sob o qual o Brasil foi erigido, mas a partir de uma compreensão que se vincula à história vivenciada por aqueles que foram explorados e subjugados ao longo da História.

Ao findar o século XVII, o Brasil, que teve sua formação a partir da exploração de seres humanos sequestrados da região de Angola, já estava consolidado. O mercado atlântico de seres humanos também permaneceu e

ainda recebeu uma justificação teológica de que tudo se baseava em uma grande obra de caridade cristã de evangelização. O sistema de escravização, ao chegarmos ao século XVIII, ainda dominava o modo de produção e o território colonial a partir de então se consolidou.

Sobre Alencastro é necessário pontuar que tece reflexões explicando o colonialismo, não como um apêndice da história Europeia, mas que tem sua constituição vinculada a uma rede mercantil que se desenvolve no Atlântico Sul, com ênfase no tráfico de seres humanos escravizados da costa Africana, em especial a de Angola.

Ainda sobre o referido autor, aponta-se que o mesmo busca informações para a composição de sua narrativa em arquivos no Brasil, em Portugal, em Angola e variados países colonizados por Portugal, o autor ainda utiliza fontes primárias, bem como termos e palavras do período colonial em sua análise, o que provoca uma viagem no tempo ao leitor, tamanha verossimilhança apresentada.

Todos os fatores apresentados demonstram a existência de uma conexão histórica com Angola que repercutiu na formação econômica e social do Brasil. Notam-se influências que se estendem até nossos dias, seja na alimentação, na linguagem e sobretudo na dívida histórica a sanar com os filhos de Angola que ajudaram na construção desse país.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- BEHRENS, Ricardo Henrique B. **A Capital Colonial e a Presença Holandesa de 1624-1625**. 2004.147 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- MARCONDES, R. L.; MOTTA, J. F. As viagens do Conceição Esperança: tráfico de escravos entre São Paulo e Moçambique (1820-1822). **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 27-56, 2017.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- SUCHANEK, Maria Gomes O. Povos Indígenas no Brasil de escravos à tutelados: uma difícil reconquista da liberdade. **Confluências**, Niterói, v. 12, p. 240-274, 2012.

SISTEMAS DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E JUVENTUDE EM MOÇAMBIQUE (1930-1959)

Paula Machava
Helder Pires Amâncio
Danicia Munguambe
Geraldo Lucas

INTRODUÇÃO

Neste texto abordamos o tema Sistemas de Proteção às Crianças e às Infâncias em Moçambique. Constitui nosso objetivo principal compreender tais sistemas numa perspectiva interdisciplinar. Apesar da atenção que o governo moçambicano vem dando às crianças e às infâncias, em resposta à Declaração das Nações Unidas, através da resolução nº 23/79 de 28 de dezembro de 1979 (Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana), os estudos sobre elas permanecem escassos (Colonna, 2012; Pastore, 2015; Amâncio, 2016).

A investigação neste campo de estudos exige, por um lado, uma atenção à história marcada pelas relações coloniais, ao longo período de lutas pela independência (1964 a 1975), à guerra civil (1976 a 1992), à conjuntura política, social e econômica dentro da qual emergiu o Estado Democrático Moçambicano. Por outro, requer uma conjugação destas situações com as várias e distintas culturas moçambicanas. Para este texto consideramos o recorte temporal de 1930 a 1959 (sem nenhuma intenção de mutilar a história colonial no país que se inicia com a chegada do navegador Vasco da Gama a 2 de março de 1498), pois foi nesse período de vigência do Estado Novo que a política colonial portuguesa de discriminação racial se consolidou.

O Estado Novo estava assente numa economia fundamentada no trabalho forçado dos(as) africanos(as) negros(as). O mesmo alimentava e suportava os interesses da metrópole. Por isso, consideramos um período crucial a partir do qual podemos começar a pensar os sistemas de proteção às crianças e às infâncias, principalmente pela propaganda colonial da época, que defendia a necessidade de apostar na transformação mental de crianças e jovens como estratégia para o alcance dos interesses portugueses em Moçambique (Zamparoni, 1999). Nessa perspectiva, as crianças seriam no futuro adultos livres dos maus hábitos africanos.

Procuramos por meio deste texto contribuir para o debate sobre os sistemas de proteção às crianças e infâncias no contexto do Estado Novo

em Moçambique. Várias questões surgem de imediato: a) pode-se falar de sistemas de proteção à infância nesse contexto do Estado Novo em Moçambique? b) constatando-se a existência de um sistema, que infância(s) era(m) digna(s) de proteção? Para o cumprimento do desiderato deste texto, faz-se necessário, em primeiro lugar, descrever o regime do Estado Novo e alguns dos seus efeitos em Moçambique.

CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DO ESTADO NOVO (1930-1959)

O Estado Novo foi implantado em maio de 1926, após um golpe de Estado militar em Portugal, imediatamente apoiado por vastos setores da burguesia portuguesa. A ação da burguesia portuguesa sobre os chefes militares no poder visava a abertura de todo um campo de manobra para a satisfação das suas ambições de acumulação rápida de capital. Um dos resultados deste golpe militar em Moçambique foi o reforço das posições dos representantes da burguesia portuguesa contra os trabalhadores negros e machambeiros¹ brancos, o que originou greves e protestos (Departamento de História-UEM, 1999).

Este regime sob a direção de António Oliveira Salazar foi atravessado por diversos projetos contraditórios até à consolidação do autoritarismo no começo dos anos 1930 (Sousa, 2007; Pinto, 2009). Efetivamente, tratou-se de um regime político e militar, ditador, autoritário, autocrata e corporativista, com repercussões nas colônias de Portugal, denominadas “Províncias Ultramarinas”. Com a intenção de estreitar as relações entre as colônias e a Metrópole e corrigir as fraquezas das relações econômicas existentes até então (Departamento de História-UEM, 1999), a partir de outubro de 1926, um conjunto de leis foram promulgadas. Para a materialização deste objetivo, impôs-se um controle mais direto e rigoroso de Portugal sobre Moçambique.

Na mesma senda, foi promulgado em 1930 o *Acto Colonial*, “peça jurídica fundamental, balizadora de toda política colonial do Estado Novo” (Pereira, 2001, p. 12). O *Acto Colonial* integrou as colônias à nação portuguesa, com o objetivo de gerir a “questão indígena”, dando seguimento à política colonial, legitimando o termo Império Colonial Português, no lugar de Ultramar (Meneses, 2010, p. 85). Em relação às funções do Império, o artigo 2 do *Acto Colonial* definia que “é essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que

¹ Expressão usada em Moçambique para fazer referência ao proprietário ou trabalhador de um terreno agrícola.

neles se compreendam, exercendo também influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente”².

Pouco tempo depois da integração do Acto Colonial à Constituição, lavrou-se a *Carta Orgânica*³ do Império Colonial Português, que no seu capítulo VII, além de conferir “garantias” às populações nativas, já previstas no *Estatuto do Indigenato*⁴ e igualmente consagradas no Acto Colonial, “instituiu a protecção dos «indígenas» como um dever, não só das autoridades administrativas, mas também, uma vez mais e em reforço do estipulado nas disposições anteriores, dos colonos que, em conjunto, *deveriam velar pela conservação e desenvolvimento das populações*” (Pereira, 2001, p. 12).

O período de vigência do Estado Novo em Moçambique é fortemente marcado pelo desenvolvimento de estudos locais com grandes influências metropolitanas (Liesegang, 2008). Neste contexto, há uma crescente preocupação em conhecer as populações locais para melhor dominá-las. Esta preocupação vai originar uma série de estudos oficiais desenvolvidos inicialmente por investigadores portugueses, provenientes da Metrópole, e, depois, também pelos portugueses residentes em Moçambique. Nessa direção, constituem alguns exemplos os estudos desenvolvidos por antropólogos como Joaquim Rodrigues Santos Júnior da Universidade do Porto, que levou a cabo um conjunto de pesquisas realizadas no âmbito da *Missão Antropológica de Moçambique* (1936-1956) e António Jorge Dias sobre a *Missão das Minorias Étnicas do Ultramar* (1956-1974).

Diante deste contexto, torna-se importante compreender como se processava a noção de infância e que elementos estavam implicados na definição de quem devia ou não ser considerado criança.

GÊNERO, RAÇA E IDADE COMO ELEMENTOS DEFINIDORES DE CRIANÇA

As várias maneiras de determinar quem era ou não era criança e a complexidade da noção de infância em si reforçam a noção de que estas são construções culturais, ou seja, categorias que variam consoante o modo de produção, cultura e sistema de parentesco. E, além disso, essas categorias

² https://www.arqnet.pt/portal/portugal/documentos/acto_colonial.html

³ Promulgada em 1933, integrava todas as disposições referentes à divisão administrativa do Império Colonial; aos governos coloniais; aos Conselhos de Governo; aos princípios da administração geral; à organização e funcionamento dos serviços da administração; à administração financeira, judicial e económica das colónias; às questões dos indígenas.

⁴ Referente aos direitos e deveres dos indígenas nas colónias portuguesas, expressos em diferentes diplomas legais. O primeiro foi o *Estatuto Político Social e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique*, de 1926, o último o *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias Ultramarinas*, de 1954 (Ferreira; Veiga, 1957).

estão ainda sujeitas ao poder de agência e de resistência exercido pelas próprias crianças (Lopes, 2018, p. 5).

A suposta superioridade cultural, econômica, política, social, racial portuguesa/europeia sobre Moçambique ou países que foram colônias portuguesas deve ser pensada, trazida para o debate e ser questionada, mesmo quando se pretende discutir questões que à primeira vista parecem não estar relacionadas com a colonização, como é o caso da infância. Contudo, ao mesmo tempo que se tem essa percepção, um mergulho profundo para a ideologia colonial portuguesa faz-nos compreender que os conceitos de infância e criança se constituem um campo fértil não só para a apreensão das relações de poder entre colonizador e colonizado, mas também para o entendimento da estruturação da sociedade colonial, no que diz respeito à forma como se construía, mantinha e se alimentava o lugar subalterno reservado aos povos nativos, negros. Por outro, desvela que colonização significa uma violência contra os corpos, a epistemologia, as culturas, na medida em que a concepção que os povos nativos tinham de criança sofre, a partir da imposição de valores portugueses/europeus aos povos nativos, uma profunda alteração para responder aos interesses coloniais (Meneses, 2010; Cunha, 2014).

Olhar a infância e a criança a partir desta perspectiva histórica e cultural ajuda-nos a perceber que estes conceitos são dinâmicos, não monolíticos. As análises devem interseccionar vários aspectos e serem vistos numa perspectiva situada/contextual. Os conceitos de criança e infância vão variando de contexto para contexto, de sociedade para sociedade, de cultura para cultura, em gênero, raça, classe social. Assim sendo, como nos alerta Pastore (2015), há uma necessidade de se estabelecer outras bases para a compreensão das crianças africanas, uma vez que estas possuem experiências diversas do padrão ocidental marcadas pela divisão de tempo e espaço.

No contexto colonial moçambicano, o ser criança era definido em função da raça, gênero/sexo e idade. Ou seja, na visão colonial portuguesa, todos(as) os(as) negros(as) adultos(as) eram considerados(as) crianças. Por essa razão, no entender do colonizador, estes(as) negros(as) adultos(as) careciam, por um lado, de ser salvos da sua “falha ontológica” (Cunha, 2014, p. 56), da sua condição de não-humanos e exótica. Para o efeito, na visão colonial, era necessária a existência de alguém que os ajudasse a crescer, que os(as) educasse nos padrões da ‘raça esclarecida’, escolhida por determinação divina para essa tarefa (Lopes, 2018). Esperava-se que

Dos colonos portugueses, que grosso modo eram socialmente rotulados de civilizados, tinha-se a expectativa de que assumiriam a responsabilidade de demonstrar aos moçambicanos, especialmente aos indígenas, o “bom

exemplo” de vida em sociedade. Dos moçambicanos negros, porém, a expectativa era que estes fossem colaboradores leiais tanto das autoridades estatais quanto dos colonos portugueses. Estas expectativas diferenciadas para esses dois segmentos da sociedade colonial moçambicana, leva-nos a reforçar o argumento de que, apesar das reformas jurídicas do Estado colonial, as representações sociais sobre os integrantes da sociedade colonial moçambicana continuaram a encarar o indígena (e agora cidadão português) como cidadão de “segunda categoria”, que dele apenas se esperava obediência e lealdade aos colonos portugueses e ao Estado. Ele continuou sendo encarado como indivíduo que precisava ser tutelado, à semelhança de uma criança, pelos colonos portugueses, por forma a que conseguisse alcançar a condição de indivíduo “civilizado” (Mindoso, 2017, p. 87).

Esta representação redutora dos(as) negros(as) tinha influência das teorias do desenvolvimento infantil que emergiam na Europa (Nieuwenhuys, 2013). Todavia, dentro da estratificação social colonial, machista, patriarcal portuguesa, caracterizada por raça e gênero, onde o homem ocupava um lugar de prestígio e era a figura chave na família, a categoria gênero mostrava-se instável ou simplesmente perdia a sua importância quando as relações sociais se desenrolavam entre pessoas de raças diferentes. As mulheres brancas que eram hierarquicamente subordinadas aos homens brancos quando se encontravam diante de um homem negro procuravam inverter o exercício de poder (Zamparoni, 1999) infantilizando-o.

A terceira e última forma de se definir a criança era em função da idade. Antes da presença colonial portuguesa em Moçambique, o ser criança ou adulto não era pensado numa lógica cronológica. Não eram os números que diziam se uma determinada pessoa havia transitado da fase de criança para a adulta. Mas, a capacidade de desempenhar determinados papéis sociais que eram expectáveis para aquele grupo específico. O que marcava o período do nascimento de alguém não era uma data e um ano civil, mas um evento social, natural (cheia, seca), viagem, entre outros. Todavia, estes conhecimentos, devido à ação colonial, ficaram sufocados e até apagados, embora tenham ficado na memória das(os) idosas(os).

No período anterior a 1959/60, o sistema de proteção à infância estava envolto nos discursos e ideologias do colonialismo português virado à proteção das crianças de raça branca, em detrimento das negras. O que mostra que tanto a criança em termos etários ocidentais assim como a pessoa adulta (nas várias concepções moçambicanas/africanas) eram reduzidas a seres imperfeitos, infantis com características animais. Esta forma de tratar os povos nativos foi crucial para justificar a suposta missão paternalista civilizadora, que resultou em leis específicas.

SISTEMAS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA

Proteção jurídico-legal da criança e infância no Estado Novo

Na história da humanidade, nem sempre as crianças foram susceptíveis de proteção jurídico-legal. Nas sociedades antigas (grega ou romana), por exemplo, as crianças eram concebidas como meros objetos de propriedade estatal ou paternal. Nesse contexto, uma das características fundamentais das crianças era o seu estado imperfeito ou de selvajaria, superado somente com o passar do tempo e suavizado unicamente por um dever ético-religioso de piedade. Portanto, faz relativamente pouco tempo que, a nível global, configurou-se o olhar sobre as crianças como sujeitos plenos, de direitos e liberdades de que são beneficiárias enquanto condição geral, mesmo quando se encontram em processo formativo (Corral, 2004; Lima; Poli; José, 2017).

A partir dos meados do século XIX, a política civilizacional portuguesa torna-se um meio importante para a subjugação dos povos colonizados. Baseando-se na dicotomia e hierarquia raciais, Portugal vai colocar-se numa posição superior em relação aos povos das suas colónias e como um modelo civilizacional a ser seguido pelos dominados. Para a concretização desse projeto político foram criadas, através de várias leis, “categorias legais subalternas” (Meneses, 2010, p. 69), separando, deste modo, os povos em civilizados e não-civilizados (“indígenas”). A categoria jurídico-política do “indígena” cabia aos “indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses⁵. Podemos verificar que neste período os direitos ou a proteção da criança negra estava salvaguardada implicitamente no Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique⁶.

Em termos educacionais, em Moçambique, o ensino era dividido entre o oficial e rudimentar para as crianças negras. O primeiro destinava-se aos filhos dos colonos e aos assimilados, enquanto o rudimentar era exclusivamente para os nativos “não-civilizados”. No entanto, a partir de 1930, com a assinatura dos acordos missionários (A Concordata em 1940 e o Estatuto missionário em 1941), o governo português impôs políticas de

⁵ Decreto-Lei n.º 39.668, de 20 de maio de 1964. Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Moçambique e Angola.

⁶ Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, ministério do Ultramar, decreto-lei n.º 39 666 de 20 de maio de 1954 (Diário do governo, 1ª série, 110, 1954).

educação e assimilação severas em Moçambique. Valendo-se desses dispositivos legais, o Estado transferiu para a igreja a sua responsabilidade sobre o ensino rudimentar, comprometendo-se a dar um apoio financeiro às missões e às escolas católicas⁷.

No ensino oficial, o Estado completava o projeto de extirpar o colonizado da própria história e da tradição sociocultural para o fazer assumir os comportamentos, valores e história de Portugal (Cabaço, 2007). No ensino rudimentar ou escola indígena, ensinava-se durante uma parte do dia o catecismo, a ler, escrever e contar. No tempo restante, as crianças eram ensinadas a trabalhar, cultivando os terrenos da missão. Era visivelmente um ensino com uma qualidade inferior à que se oferecia no ensino oficial. Ao fim de três anos de escolaridade, os alunos podiam teoricamente ascender à terceira classe do ensino regular. Entretanto, as estatísticas de 1960 mostram que o acesso era de apenas 1% dos alunos da escola indígena (*ibidem*).

Do mesmo modo que a educação era estabelecida com distinção entre as crianças negras e brancas, o processo de proteção era estabelecido tendo como critério a raça e os estatutos, como o estatuto de indigenato que no seu todo continha critérios discriminatórios. Neste âmbito, oficialmente as crianças negras não gozavam de uma proteção do Estado colonial português. Mas, localmente eram construídas dinâmicas de proteção social baseadas em práticas e costumes diários. A título de exemplo, a partir de estudos desenvolvidos por estudiosos como Henri Junod no sul de Moçambique, é possível perceber que existiam casos de crianças (na concepção ocidental) que, na ausência de seus pais, cuidavam de seus irmãos mais novos. Na verdade, tratava-se de indivíduos que por demonstrarem a capacidade de assumir determinados papéis sociais exigidos para que uma pessoa fosse considerada adulta, independentemente da idade cronológica, eram-lhes confiada a responsabilidade de cuidar das outras pessoas.

Este cuidado não se restringia ao cuidado alimentar, assim como abrangia aspectos relacionados à segurança social e religiosa. Por outra, neste período histórico, “as crianças africanas viveram uma ‘dupla exclusão’: uma exclusão geracional, uma vez que só recentemente as crianças têm conseguido o estatuto de actores sociais, que merecem ser estudados ‘pelos seus próprios méritos’; e uma exclusão geográfica, uma vez que os próprios estudos da infância nasceram e têm se desenvolvido sobretudo na Europa” (Colonna, 2009, p. 19).

⁷ <http://ead.mined.gov.mz/manuais/Psicopedagogia/aula1-4.html>

Sistemas locais de proteção à infância

A sociedade moçambicana, antes da invasão colonial portuguesa já tinha vários sistemas de organização social e formas peculiares de proteção a crianças e adultos(as). Neste período pré-colonial, “a tarefa de assegurar socialmente as pessoas era baseada no princípio de solidariedade e ajuda mútua enquadrado nas relações e práticas sociais que, por via de trocas de bens e serviços, assegurando na sociedade algo do bem-estar e alguma proteção social” (Quive, 2009, p. 3). Aparentemente, nesse período, a infância não estava separada da fase adulta porque as crianças eram inseridas em todas atividades e convivência dos adultos. Com uma saúde dependente do conhecimento exotérico, os direitos à saúde e à educação tradicional estavam inseridos no sistema (costumeiro) de socialização.

Como as crianças não dependem de si mesmas e constituem indiscutivelmente o núcleo de qualquer sociedade, somos instados a compreender a estrutura mais ampla sob a qual elas foram alojadas na Moçambique pré-colonial. Pelo menos uma coisa se destaca no estudo das sociedades africanas pré-coloniais: as tendências matrilineares mantêm presença na maior parte do continente. Em Moçambique, embora exista já grande nitidez nas cidades, o norte do rio Zambeze continua a ser predominantemente matrilinear e o sul do mesmo rio, parte do centro e sul do país, patrilinear.

As práticas culturais (ritos de iniciação, *lovholo*⁸, entre outras) questionadas e colocadas em causa, primeiro pelo colonizador, depois pela Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) e, atualmente, pelos movimentos sociais e organizações não governamentais (Machel, 1973; Arnfred, 2011; Osório; Macuácuca, 2013) foram importantes na proteção à criança. Por meio do *lovholo*, as sociedades, principalmente as do sul de Moçambique, conseguiam garantir a progenitura das crianças, fazer com que nenhuma criança ficasse sem proteção paterna durante e após a morte do progenitor. Todavia, a partir do momento em que os moçambicanos começam a migrar para as minas da África do Sul para fugir do trabalho forçado (First, 2012; Zamparoni, 1999), o *lovholo* passou a ser monetizado (Granjo, 2004). As pessoas que não podiam por razões financeiras custear as despesas do *lovholo* ficaram privadas de exercer o seu poder paterno, retirando, assim, às crianças a proteção paterna.

⁸ Casamento tradicional feito principalmente na zona sul de Moçambique. Consiste não só na união de um homem e uma mulher, mas também na união entre as famílias do casal. É a partir do *lovholo* que a criança é reconhecida como membro da família paterna e passa a beneficiar-se da proteção dos vivos e dos mortos.

No entanto, não se pode falar de uma perda definitiva do exercício do poder paternal, uma vez que a obrigação de fazer o *lovbolo* não prescreve. Além disso, não se trata de não estabelecer nenhuma relação entre o progenitor e a criança, embora aconteça em alguns casos, mas, sim, da privação do pai de atribuir o seu nome e o apelido à criança e de tomar decisões na vida desta.

Com recurso a contos, cantos, mitos, lendas, provérbios e outras formas literárias da oralidade, perpetuavam-se normas que regem a sociedade e previnem as transgressões, como incesto, estupro, práticas que poderiam prejudicar a saúde das crianças, entre outras (Machava, 2019). Mas, as crianças, por não dependerem delas, só em raros casos se encontravam em conflito com os princípios culturalmente instituídos, visto que o controle das crianças era maior que de quase toda a comunidade, independente da relação de parentesco.

Segundo Lucas (2011, p. 189), nas sociedades matrilineares, por exemplo, sempre que os pais das crianças não conseguiam sustentar suas famílias, o lado materno vinha em seu socorro. Mesmo depois de se casar, as próprias mulheres garantiram mais proteção por meio da proximidade contínua com suas famílias. Uma mulher poderia correr para seus irmãos e outros irmãos sempre que houvesse qualquer sinal de perigo ou atos de maus-tratos por parte do marido. Nesse sentido, podemos explicar as tendências matrilineares como estratégia de sobrevivência para mitigar quaisquer perigos potenciais que as crianças possam enfrentar. As sociedades enfatizavam principalmente os valores sociais do que os econômicos. Essa obrigação passou a tocar até mesmo nas questões de herança: as crianças tinham direito à linhagem de sua mãe e herdar a propriedade dessa linha.

Ao todo, na maioria das sociedades, as mulheres africanas assumiram um papel mais importante no passado do que nos tempos atuais, e isso lhes garantia seu próprio bem-estar e se traduzia no bem-estar de seus filhos e de suas filhas (Semwaza, 2013, p. 4). Não é surpreendente que tanto nas sociedades matrilineares como nas patrilineares não tivessem palavras para descrever situações como órfãos e, para não falar de crianças de rua, porque em caso de morte do homem (pai biológico da criança), os irmãos do falecido assumem a paternidade ou em caso de morte dos parentes da/s criança/s, as comunidades responsabilizavam-se em cuidar dela/s e garantir o seu crescimento. Quer dizer que as comunidades consideravam as crianças como membros da comunidade e deveriam ser cuidadas por toda a sociedade, quanto mais por seus parentes próximos, no caso de as crianças perderem seus pais (Semwaza, 2013).

Entre os nyúnguè, ainda numa tenra idade os pais escolhem padrinhos para seus filhos. Geralmente, os padrinhos são pessoas que não fazem parte

da família. O padrinho ou madrinha recebe a designação de *nsbankulu*. Para o rapaz tem de ser um homem e para a menina uma mulher. Os padrinhos é que deverão acompanhar o desenvolvimento dos(as) seus/suas afilhados(as).

No concernente à educação do rapaz, na cultura nhungue, pode-se afirmar que é diametralmente oposta. A diferença não reside apenas no fato de serem pessoas de sexo oposto, mas no modo de socialização. Por não serem submetidos aos ritos de iniciação, a sua educação é garantida pelo padrinho e pelo pai. É dos pais que o rapaz deve aprender a derrubar a mata, desbravar a terra, construir uma casa, ir à caça, pastar o gado (que é abundante nesta região de Tete) e, assim, a se tornar o homem do amanhã: o *noivo*. A construção da casa, o derrube da mata e o desbravamento da terra são saberes importantes para se afirmar como homem socialmente válido – para conseguir ser acreditado pela moça e mormente pela pelos futuros sogros (*wamabzuala*). Depreende-se que a proteção inclui o envolvimento da criança nas atividades diárias (Lucas, 2011, p. 189-190).

NOTAS NÃO CONCLUSIVAS

A partir dos critérios de raça, gênero, idade e cultura, percebe-se que a infância e a criança são categorias cujo sentido varia. No período colonial, em alguns países africanos, a infância era vista como uma categoria normativa, marcada por brincadeiras e tarefas escolares. Assim, as crianças africanas que também possuíam no seu dia a dia tarefas e responsabilidades, estas eram vistas e apresentadas como “fora do lugar”. Neste sentido, abria-se espaço para a distinção do significado criança a partir da raça.

O processo de assimilação foi também uma das formas usadas não somente para “civilizar” os nativos, assim como uma estratégia de fazer valer os interesses de infantilizá-los, com vista a expressar a superioridade portuguesa face aos/às moçambicano(as) aspirantes à cidadania portuguesa. Neste caso, o termo criança passa a ser usado em termos etários (com distinção de raça) e em questões de expressão de superioridade do colono em relação ao nativo colonizado.

Na ausência de uma proteção pelo Estado colonial português, a proteção à infância para as crianças de raça negra era estabelecida por meio de sistemas costumeiros associados à socialização. Desses sistemas compreendiam o *lovholo* como garantia da progenitura das crianças, as linhagens matrilinear ou patrilinear que garantiam mais proteção por meio da proximidade contínua com suas famílias e os ritos de iniciação em que o papel de proteção era exercido pelos padrinhos e pela sociedade que acolhia as crianças (já socialmente adultas) após os ritos de passagem. Neste âmbito, pode-se aqui depreender que localmente eram construídas formas

de proteção à infância que faziam sentido para as populações negras moçambicanas, mas que poderiam ser vistas como atos maléficos (caso dos ritos de iniciação) pelos olhos do colono português.

Contudo, pode-se sim falar de um sistema de proteção à infância no período do Estado Novo em Moçambique, embora esse sistema fosse localmente construído e significativo para os moçambicanos. O mesmo sistema era construído sem referência ao sistema de proteção oficialmente instituído na época, que tinha como alvo as crianças de raça branca.

Todavia, a escassez de referências bibliográficas legais que façam menção ao período aludido coloca em causa toda uma reflexão jurídico-legal em torno do assunto. Entretanto, estudos de alguns antropólogos da época permitem a compreensão dos sistemas locais de socialização, abrindo campo para o acesso aos modos costumeiros das populações negras num contexto marcado pela colonização portuguesa.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Hélder Pires. **Da casa à escola e vice-versa: experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2016.
- ARNFRED, Signe. *Sexuality and gender politics in Mozambique: rethinking gender in Africa*. Rochester, NY: Boydell & Brewer Inc, 2011.
- CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação**. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COLONNA, Elena. O lugar das Crianças nos Estudos Africanos: Reflexões a partir de Uma Investigação com Crianças em Moçambique. **Poiésis**, Tubarão, V. 2 (2), Pg. 3-23, Jul./Dez. 2009.
- CUNHA, Teresa. **Never Trust Sindarela: Feminismos, Pós-Colonialismos, Moçambique e Timor-Leste**. Coimbra: Almedina, 2014
- HEDGES, D. (coord.). **História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. 2ª. ed. Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- FIRST, Ruth (Coord.). **O mineiro moçambicano: um estudo sobre a exportação de mão de obra em Inhambane**. Recife: Editora UFPE, 2015.
- FOX, Robin. **Parentesco e Casamento: uma perspectiva antropológica**. Lisboa: Veja, 1986.
- GRANJO, Paulo. O lobolo do meu amigo Jaime: um velho idioma para novas vivências conjugais. **Travessias**, 2004. <http://ead.mined.gov.mz/manuais/Psicopedagogia/aula1-4.html>
- JUNOD, Henri Alexandre. **Usos e Costumes dos Bantu**. Maputo: Editora do Arquivo Histórico de Moçambique, 1996.

LIESEGANG, Gerhard. Territorialidades sociais e identidades com referência a Moçambique. In: SERRA, Carlos. **Identidade, Moçambicanidade e Moçambicanização**. Maputo: UEM, 1998.

LOPES, Cristina Maria Gomes. **A Infância em Contexto Colonial: Os Quotidianos das Crianças na Sociedade Colonial Guineense**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

LUCAS, Geraldo Cebola João. Identidade e globalização: o casamento como componente do património identitário nyúnguê. **Revista Litteris**, n. 8, set. 2011.

MACHAVA, Paula Lúcia Salvador. Valores de género e sexualidade nos ritos de iniciação da rapariga Yao: possibilidades e estratégias de integração na educação formal. In: MACIEL, Carla Maria Ataíde (org.). **Género em Educação**. Maputo: CEC, 2019.

MACHEL, Samora. A Libertação da Mulher é uma Necessidade da Revolução, Garantia da sua Continuidade, Condição do seu Triunfo. **Marxists Internet Archive**, 1973. Disponível em: <https://www.marxists.org>machel>. Consultado em 15.06.2019.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Sex, Culture, and Myth**. London, Mayflower, 1967.

MARTÍNEZ, Francisco Lerma. **Antropologia Cultural: Guia para o Estudo**. 6ª edição. Maputo: Paulinas, 2009.

MENESES, Maria Paula. O indígena africano e o colono europeu: a construção da diferença por processos legais. **E-Cadernos CES**, v. 07, p. 68-93, 2010.

MINDOSO, André Victorino. **Os Assimilados de Moçambique: Da Situação Colonial à Experiência Socialista**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

O PORTAL DA HISTÓRIA. História de Portugal. **O Acto Colonial**, s.d. Disponível em: https://www.arqnet.pt/portal/portugal/documentos/acto_colonial.html

ORGILA, Dino. **A Psicologia do Casamento**. Lisboa, ARCÁDIA, 1970.

OSÓRIO, Conceição; MACUÁCUA, Ernesto. **Os ritos de iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos**. Maputo: WLSA Moçambique, 2013.

PASTORE, Marina Di Napoli. **Sim! Sou Criança eu!: Dinâmicas de Socialização e Universos Infantis em Uma Comunidade Moçambicana**. 2015. Dissertação (Mestrado em Terapia ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PEREIRA, Rui Mateus. A «Missão etnográfica de Moçambique». A codificação dos «usos e costumes indígenas» no direito colonial português. Notas de Investigação. **Cadernos de Estudos Africanos**, v. 1, p. 125-177, 2001.

PINTO, António Costa. O Estado Novo Português e a vaga autoritária dos anos 30 do século XX. In: MARTINHO, Francisco; PINTO, António Costa. **O corporativismo em Português**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 39 666 de 20 de maio de 1954. Promulga o Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Ministério do Ultramar, **Diário do Governo**, 1ª série, 110, p. 560-565, 1954.

QUIVE, Samuel. Sistemas formais e informais de protecção social desenvolvimento em Moçambique. II Conferência IESE “Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação Económica em Moçambique?”. **Paper**, N°43, 2009.

SOUSA, Jorge Pais de. O Estado Novo de Salazar como um Fascismo de Cátedra: Fundamentação histórica de uma categoria política. **Storicamente**, v. 5, 2009. Disponível em: http://www.storicamente.org/05_studi_ricerche/estadonovo-como-fascismo-de-catedra.htm.

ZAMPARONI, Valdemir Donizette. Género e trabalho doméstico numa sociedade colonial: Lourenço Marques, c.1900-1940. **Afro-Ásia**, 23, 145-172, 1999.

DIREITOS HUMANOS E SERVIÇO SOCIAL: INTERSECÇÕES COM A ÁREA SOCIOJURÍDICA

Letícia Sampaio Pequeno
Andréa Pires Rocha

INTRODUÇÃO

Este artigo é produto de uma revisão da bibliografia histórico-profissional sugerida na disciplina *Direitos Humanos: Tensões e Resistências*, ministrada pela professora Andrea Pires Rocha, assim como é resultado das conexões entre o cotidiano profissional na área sociojurídica e as interfaces com os direitos humanos. Assim, o artigo está dividido nesta introdução, uma seção temática, considerações finais e referências bibliográficas. Na seção intitulada “*O Serviço Social na Área Sociojurídica e a defesa da transversalidade dos Direitos Humanos*”, busca-se compreender sobre o universo jurídico e a inserção de assistentes sociais como trabalhadores/as desta área de atuação, delineando relações com o debate sobre os direitos humanos.

Importante ressaltar que, em relação ao Serviço Social na área sociojurídica, enfatizam-se as autoras Borgianni (2013) e Alapanian (2008), as quais desenvolvem importante debate no Serviço Social e o histórico na área sociojurídica, defendendo-a como área de atuação e de produção de conhecimento, assim como traçando o significado socio-histórico e político da dimensão jurídica para a sociedade.

No que diz respeito aos direitos humanos, dialoga-se com Rocha (2021), Marx (2010), visando apreender que o universalismo da concepção burguesa dos direitos humanos se caracteriza como uma abstração liberal, utilizada ideologicamente para camuflar os impactos do racismo, da violência e da exploração (Rocha, 2021, p. 13). Nesse sentido, almeja-se estabelecer diálogos com os processos histórico-sociais que auxiliam na compreensão de questões complexas, como o racismo, o colonialismo e o capitalismo.

Dessa maneira, considera-se crucial a execução deste artigo, pois são relevantes pesquisas que tratem sobre o sistema de justiça, com o intuito de evidenciar que este não é um ente neutro, visto que está inserido na sociedade e reproduzindo ou até mesmo legitimando violações e opressões. Nesse ínterim, também problematizaremos, mesmo que de forma tangencial, como tem se dado o exercício de Assistentes Sociais que atuam na área sociojurídica, especialmente em relação aos direitos de crianças e

adolescentes. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

O SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA SOCIOJURÍDICA E A DEFESA DA TRANSVERSALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

O ponto de partida para a aproximação do debate do Serviço Social no Judiciário e dos Direitos Humanos é a apreensão da lógica de funcionamento do Estado. Desse modo, importa enfatizar que, segundo Marx (2010, p. 39), o Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem e é pela via dos elementos particulares que o Estado se constitui como universalidade. Na conjuntura do Estado neoliberal de cunho penal, vivencia-se uma "política estatal de criminalização das consequências da miséria do Estado", conforme problematiza Wacquant (2003). Segundo este autor, a destruição deliberada do Estado social e a hipertrofia súbita do Estado penal estabelecem um novo governo da miséria, apoiados pela polícia que patrulha e captura os pobres, gerando, portanto, um tratamento penal da pobreza. Trazendo a dimensão dos guetos, o autor expõe a relação racial que deflagra quatro elementos: estigma, coação, confinamento territorial e segregação institucional (Wacquant, 2003).

Nesse sentido, relata-se o recrudescimento da face punitiva-penal do Estado e o recurso ao controle, à vigilância e à punição direcionados à gestão de inseguranças, se descentralizando e focando nos territórios das margens urbanas, onde a regulação punitiva é racializada. Nesse contexto, as instituições que compõem o universo jurídico ganham centralidade. Borgianni (2013) caracterizou o que se deve entender por jurídico: "lôcus de resolução dos conflitos pela impositividade do Estado" (p. 14). Em especial, frisa-se que, como núcleo duro do Sistema de Justiça, temos o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Defensoria, instituições responsáveis pela produção e pela distribuição da justiça. Desse modo, conforme aponta Alapanian (2008, p. 77), o Judiciário é um sistema formado por diversas organizações, criado para operacionalizar o Direito. Em todas essas instâncias, há assistentes sociais inseridos(as). Por isso, destaca-se a importância de conceituar a área sociojurídica.

Conjunto de espaços socio-ocupacionais onde atuam assistentes sociais, psicólogos, trabalhadores de áreas afins e operadores do Direito, nos quais as atribuições privativas e as competências destes profissionais são mediadas pelo universo jurídico e pelo Direito e onde aplicam-se e executam-se as determinações judiciais ou têm-se interface com as elas (Borgianni, 2014, p. 15-16).

Crucial frisar que a função jurisdicional do Poder Judiciário é resolver os conflitos de interesses em cada caso concreto através de um processo judicial. Conforme aborda Borgianni (2014, p. 16), isso gera para os(as) profissionais que atuam nesta área um intenso sofrimento ético-político, visto que há clareza sobre o que é necessário fazer para dar acesso a direitos e à constatação dos impedimentos perversos. Parafraseando Alapanian (2008, p. 183), isso se deve às consequências das contradições do sistema capitalista e do progressivo agravamento dos problemas sociofamiliares, os quais chegam ao Judiciário na forma de casos individuais, de problemas particulares que devem ser encaminhados, de litígios para os quais se pede soluções viáveis e adequadas à realidade.

Assim, identifica-se que a atuação do Serviço Social na área sociojurídica é marcada, dessa forma, por um universo legal, burocrático e institucional, erguido para proteger direitos, ao mesmo tempo em que promove a responsabilização civil ou criminal. Em outras palavras:

[...] a submissão à cotidianidade, a não reflexão crítica sobre ela, tende a produzir práticas que podem corroborar sua reprodução acrítica e, assim, violar princípios e valores muitos caros às conquistas da profissão. E ainda mais: sintoniza o Serviço Social com uma política que intensifica a desigualdade social e criminaliza os pobres, que viola direitos e impõe valores de um cotidiano que está a serviço da dominação e da exploração burguesas; enfim, reproduz, dramaticamente, uma ordem social que ganha, a cada dia, contornos de barbárie (Sousa, 2014, p. 48).

Outra questão marcante é a judicialização dos conflitos sociais, a qual se caracteriza pela transferência, para o Poder Judiciário, da responsabilidade de promover o enfrentamento às expressões da questão social, na perspectiva de efetivação dos direitos humanos (Borgianni, 2013, p. 426). Defende-se que as instituições que abarcam o universo jurídico são de natureza punitiva, as quais fortalecem os mecanismos de controle que marcam o Estado neoliberal de cunho penal, o qual somado à persistência da colonialidade, desmonta sistemas de direitos e administra as expressões da questão social a partir do controle/penalização, como explica Rocha (2021, p. 13). No Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR), especificamente, as principais demandas do Serviço Social são nas Varas de Infância e de Família, em que são solicitadas pelos(as) magistrados(as) a realização de estudos sociais, elaboração de laudos sociais, pareceres sociais, relatórios informativos e demais movimentações nos autos dos processos.

Nessas análises, a família precisa ser considerada como uma instituição contraditória, visto que ao tempo que é o lócus privilegiado de

socialização/sobrevivência, também pode ser violenta, agressora contra seus membros, especialmente crianças, adolescentes, idosos(as), mulheres, produzindo desigualdades de geração, de raça e de gênero, em que a violência é naturalizada dentro e fora do lar, destacando-se como demanda de assistentes sociais que estão inseridos na gestão da infância e da juventude, as quais podem estimular ações de proteção aos direitos humanos. No percurso profissional, é de imensa importância entender o sujeito do estudo social como ser social, que convive e sofre os condicionamentos e determinações da realidade social local, conjuntural e mais ampla que o cerca, este tem uma história social de vida; viveu e vive numa sociedade em que ele/ela, e/ou os familiares, teve ou tem alguma forma de relação com o trabalho – inserido, excluído, ou sobrando no mundo do trabalho; viveu ou vive em algum grupo familiar, com o qual manteve ou mantém relações fundantes e determinantes de sua forma de vida.

De uma maneira geral, o modo de expressar o mundo social por meio do estudo social e do parecer social traz uma visão esclarecedora e subsídios sobre a situação estudada influenciando a decisão judicial. (...) Sua atuação se polariza entre os objetivos da instituição de controle, disciplinamento e ajustamento e os da população, na possibilidade de terem acesso aos direitos humanos e sociais. O assistente social tem a capacidade de intervir em ações concretas do cotidiano que atravessam as relações familiares e sociais. Nos seus estudos e pareceres sociais, ele traduz o que viu, ouviu e observou, demonstrando nas suas sugestões [...] (Trindade; Soares, 2011, p. 228).

Dessa forma, de acordo com Mioto (2015, p. 235), é preciso entender a intervenção profissional sob dois eixos. Um eixo é relacionado à interpretação das demandas colocadas aos assistentes sociais, a qual permite compreendê-las como expressões de necessidades humanas básicas não satisfeitas, decorrentes da desigualdade social própria da organização capitalista. O outro eixo diz respeito ao redimensionamento da ação profissional quanto ao seu alcance e direcionalidade. Cabe pontuar a importância das pesquisas documentais, bibliográficas, consulta aos autos, a articulação em rede, contatos via aplicativos de mensagens e a supervisão de estágio de graduação em Serviço Social.

Destacam-se também as atividades como preenchimento dos formulários bimestrais, acompanhamento dos(as) pretendentes à adoção, participação em audiências concentradas, reuniões com a rede de proteção das comarcas, contribuições em projetos para as comarcas, participação em eventos científicos e da categoria profissional, publicação de artigos e de trabalhos acadêmicos. Relacionando com as reflexões de Alapanian (2008, p. 185), demonstra-se que os(as) assistentes sociais:

“Tornaram-se profissionais imprescindíveis na seleção dos problemas que poderiam ser solucionados pelo Judiciário, analisando e interpretando as situações trazidas pela população para a organização judiciária e estabelecendo uma relação com o restante da malha assistencial, dando orientação à população e realizando encaminhamentos”.

Todas essas atividades compõem o cotidiano profissional do Serviço Social na área judiciária inserido no modo de produção vigente, atuando com o acesso e a defesa dos direitos humanos, especialmente na área da infância e da juventude. Sobre isso, cabe dialogar com Rocha (2001), a qual enfatiza que a esfera formal dos direitos humanos é peça fundamental no jogo que envolve relações de dominação e de exploração que sustentam o modo de produção capitalista (Rocha, 2021, p. 12). Complementa-se ainda que:

Como assistentes sociais convivemos muito de perto com as consequências econômicas, políticas e culturais dessas transformações agravadas pela crise, cujos impactos sobre a questão social em suas novas configurações e expressões se revelam cotidianamente nos espaços institucionais em que atuamos profissionalmente (Yazbek, 2016, p. 09).

Feitas essas ponderações, é importante debater sobre os direitos humanos, que, para Marx (2010, p. 48) nada mais são do que os direitos dos membros da sociedade burguesa. Importante complementar que, conforme dialoga Andrade (2006, p. 232), entende-se por direitos humanos o conjunto de princípios, de normas e de valores fundamentados no reconhecimento da dignidade humana inerente a todos os seres humanos e que, ao mesmo tempo, visam assegurar o seu respeito universal e efetivo.

No que diz respeito ao debate transversal, é preciso explanar sobre o racismo, entendido como uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (Almeida, 2018, p. 25). Gonzalez (1984) auxilia nesta análise ao enfatizar que “para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira: nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (Gonzalez, 1984, p. 224).

Dessa maneira, identifica-se que as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais da vida cotidiana, que estão presentes no cotidiano profissional de assistentes sociais. Diante disso, os caminhos possíveis para a profissão são: investir na articulação com os movimentos de trabalhadores(as) e com instâncias democráticas, como Conselhos, fóruns, comitês e, sobretudo:

Revisitar esse debate e reconstruir mediações a partir do atual contexto socio-histórico incluindo o debate étnico-racial, de gênero e diversidade é condição essencial para a crítica radical ao conservadorismo-reacionário que hoje se renova no interior da profissão, bem como importante para superar posicionamentos aparentemente radicais e críticos que fragmentam e focalizam o estudo e a luta em um cenário de extrema regressão (Silva; Sant'ana, 2020, p. 365).

Desse modo, defende-se que o(a) assistente social, especialmente inserido(a) na área sociojurídica, precisa se dedicar à transversalidade que envolve os direitos humanos, compreendendo como uma forma de explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. Por fim, concorda-se com as autoras Paiva, Rocha e Carraro (2010, p. 174), em que há que se propor e debater uma nova práxis de luta, visando operacionalizar mecanismos de realização da participação e da autonomia. Isso exige pessoas de ideias, difusores de pensamento crítico, sendo urgente um posicionamento profissional propositivo, refletindo e agindo coletivamente para concretização do projeto ético-político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração deste artigo, almejou-se discutir a prática profissional do(a) assistente social inserido(a) na área sociojurídica e a importância da defesa da transversalidade dos Direitos Humanos. As discussões apontam para a necessidade de estratégias na atuação do Serviço Social, como diagnósticos acerca dos impactos do racismo e da intervenção nas instâncias democráticas sobre elementos particulares das categorias classe, raça e gênero, principalmente no contexto da infância e da juventude.

Nesse contexto, coloca-se como desafios para o esforço profissional compreender como o modo de produção capitalista, em sua fase monopólica, interfere nas relações sociais produzidas e na profissão, diante dessa sociabilidade que se estranha nas relações sociais e se estabelece sob a compra e venda da força de trabalho. Isso redundará que o capitalismo se estrutura na desigualdade e resulta no pauperismo, ou seja, ao tempo em que produz socialmente a riqueza, acumulando de forma privada, de quem comprou a força de trabalho.

Compreende-se que as ações profissionais na área sociojurídica envolvem o atendimento às múltiplas expressões da questão social que se metamorfosmiam em demandas jurídicas, com o intuito de fornecer subsídios para uma tomada de decisão, especialmente às profissionais que atuam com a infância e a juventude. Reconhece-se que é fundamental o

discernimento de que a atuação profissional ética e engajada gera uma enorme diferença na vida das pessoas, sobretudo de crianças e adolescentes. Para isso, cabe ao/à profissional adotar os direitos humanos como norte, como fundamento e como finalidade da ação profissional, dedicando-se à formação profissional e ao aprimoramento permanente.

Para isso, requer-se a reafirmação de uma direção social crítica que, reconhecendo as limitações das políticas públicas e da própria profissão, se coloque na defesa intransigente dos direitos humanos e sociais, no enfrentamento de todas as formas de opressão e de dominação. Por fim, no âmbito profissional, é crucial insistirmos em um perfil profissional intelectual que valoriza o “pensar” e o “fazer”, dedicando-se ao acúmulo teórico como referência imprescindível à ação transformadora, fundamentando-se pelas três dimensões que articulam e atravessam o cotidiano profissional (ético-política, técnico-operativa, teórico-metodológica) para a consolidação de uma cultura profissional amparada no projeto ético-político e na realidade social.

REFERÊNCIAS

- ALAPANIAN, Silvia. **Serviço Social e Poder Judiciário**: reflexões sobre o Direito e o Poder Judiciário. São Paulo: Veras, 2008a. vol. I.
- ALAPANIAN, Silvia. **Serviço Social e Poder Judiciário**: reflexões sobre o Direito e o Poder Judiciário. São Paulo: Veras, 2008b. vol. II.
- ALMEIDA, Magali da Silva. Diversidade humana e racismo: notas para um debate radical no Serviço Social. **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 32-45, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15764>
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2018;
- BORGIANI, Elisabete. Prefácio in: FÁVERO, Eunice; GOIS, Dalva Azevedo (orgs). **Serviço social e Temas Sociojurídicos**: debates e Experiências. Coletânea Nova de Serviço social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.
- BORGIANI, Elisabete. Para entender o Serviço Social na área sociojurídica. **Serviço Social & Sociedade n. 115**. Especial. Área Sociojurídica. São Paulo, Cortez Editora, jul./set. 2013. p. 407-442.
- FORTI, Valéria; FORTI, Lorena; MARCOSIN, Cleir. Direitos Humanos e Serviço Social: debater é preciso. In: BRITES, Cristina M.; FORTI, Valéria. (orgs) **Direitos Humanos e Serviço Social**: polêmicas, debates e embates. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011;
- GONZÁLES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984, p. 223-244.
- LOSURDO, Domênico. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006 (p. 15-30; 281-342).
- MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010. 143 p.

PAIVA, B; ROCHA, M; CARRARO, D. Política social na América Latina: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência. **SER Social**, Brasília, v.12, n.26, p.147-175, jan./jun/2010.

ROCHA, Andrea Pires. Direitos Humanos e os determinantes da colonialidade: racismo, colonialismo e capitalismo. **Revista Serviço Social em Debate**, v. 4, n.1, p.5-23, 2021.

SILVA, José Fernando Siqueira; SANT'ANA, Raquel Santos. Recrudescimento conservador no Brasil: bases ontológico-concretas e expressões no Serviço Social. **Libertas**. UFJF, 2020.

SOUSA, Charles Toniolo de. Práticas punitivas e Serviço Social: reflexões sobre o cotidiano profissional no campo sociojurídico. In: FÁVERO, Eunice; GOIS, Dalva Azavedo de. (Org.). **Serviço Social e temas sociojurídicos: debates e experiências**. 1ed. Rio De Janeiro: Lúmen Júris, 2014, p. 35-51.

TRINDADE, R. L. P; SOARES, A. C. F. Saber e poder profissional do assistente social no campo sociojurídico e as particularidades do Poder Judiciário.

Argumentum, 3(1), 220–237, 2011. Disponível em:

<https://doi.org/10.18315/argumentum.v3i1.1255> Acesso em: 28 set. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita. O desafio da defesa das Políticas Públicas para o Serviço Social. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 8, n.1, p. 6-13, jan./abr. 2016.

WACQUANT, Loïc. **Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2003, 3ª.

edição, revista e ampliada, agosto de 2007. 1ª. reimpressão, março de 2013.

DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA? AS IMPLICAÇÕES DO BOLSONARISMO E DA PANDEMIA NOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Rodrigo dos Santos Santana
Keila Pinna Valensuela
Leonardo Carvalho de Souza

INTRODUÇÃO

O lema: “Deus, pátria e família” em variadas formas, apareceu e aparece no discurso de diferentes políticos no decorrer da história. E mais recentemente tornou-se a marca do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), ao que parece tal lema serviu de ideologia e fetiche, que encobriram violações de direitos de diferentes públicos e segmentos. Nesse sentido, buscou-se, neste texto, debater as implicações da matriz conservadora, adultocêntrica¹, reacionária e ultraneoliberal nos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil durante o recorte proposto.

Para se aprofundar na discussão acerca dos Direitos Humanos é necessário primeiramente compreender o que são esses direitos, como se formam e qual perspectiva temos desses direitos para se discutir, por exemplo, quais foram as violações dos direitos de crianças e adolescentes na gestão Bolsonaro?

A partir dessas questões e fundamentados por autores como Dimenstein (1994) e Trindade (2013), dentre outros, entendemos que direitos humanos são direitos que vão além da “Declaração Dos Direitos Humanos de 1948” e outros marcos legalistas. Definimos desde já que ‘entendemos direitos humanos como todos os direitos civis, políticos e sociais que são inalienáveis e permanentes em qualquer situação ou contexto’, todavia entendemos que tais direitos são limitados na sociedade do capital e precisam ser entendidos como processo, que em suas dinâmicas precisam incidir na vida das pessoas e possibilitar lutas mais amplas.

Portanto, a fim de melhor organizar a discussão, debatemos inicialmente sobre os direitos humanos e concepções críticas desse assunto,

¹ Alguns estudos trazem os termos cultura “adultocrática” ou “adultismo”, que se referem ao mesmo processo, são um conjunto de ideias que desqualifica e inferioriza crianças, adolescentes e jovens. Essa cultura e matriz não possui intenção de reconhecer as particularidades e promover os direitos desse público, ultrapassa questões sociais e se enraíza na própria percepção dos adultos sobre crianças e adolescentes que são, por vezes, deslegitimadas em suas pautas, vontades e projeções (UNICEF, 2013; Qvortrup, 2011).

alentamos a importância de conhecer, compreender e respeitar os direitos humanos, inclusive tomando por base o discurso de posse do Ministro Sílvio Almeida, da pasta dos Direitos Humanos do atual governo. Em seguida, refletimos sobre implicações pandêmicas nos direitos infantojuvenis e, por fim, apresentamos uma discussão sobre o bolsonarismo e seus prejuízos à preservação/promoção de direitos infantojuvenis, sendo que se indicam algumas alternativas àqueles(as) que militam, pesquisam e atuam na área da infância e da juventude.

DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVAS CRÍTICAS: ANOTAÇÕES CRÍTICAS

viver como gente
(Lesbaupin, 1984, p. 164).

Com o objetivo de compreender o que são direitos humanos, como eles funcionam e se constituem, qual a sua prática e finalidade, esta primeira pauta tem por objetivo trazer uma concepção fundamentada em Trindade (2013), autor do texto, “Direitos humanos: para além do capital”, e o discurso de posse do Ministro dos Direitos Humanos Sílvio Luiz de Almeida e, por fim, afunilar o tema a um dos focos desta pesquisa na discussão de como se constituem esses direitos humanos para crianças e adolescente no Brasil.

Em 03 de janeiro de 2023, o Ministro dos Direitos Humanos, Sílvio Luiz de Almeida, em seu discurso de posse mencionou algumas figuras importantes do passado, como “Luíza Mahin, Luiz Gama, Martin Luther King, Zumbi dos Palmares, Dandara, Abdias, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzales, Milton Santos, Marielle Franco e Pelé”, representantes da luta por igualdade, liberdade, respeito, dignidade, representantes daqueles que constantemente são massacrados e menosprezados, que são mortos simplesmente por serem quem são, vítimas, porque destoam dos padrões sociais estabelecidos. Desse modo, ao assumir essa pasta, o Ministro Sílvio Almeida assume sua responsabilidade e reconhece os segmentos de sujeitos historicamente oprimidos e desprotegidos – evidencia sensibilidade em relação às pautas das minorias.

É simbólico este reconhecimento de protagonistas na luta por direitos humanos invisibilizados pela história que é contada por brancos. Sabemos que os direitos humanos não são inatos e absolutos, eles são resultados de lutas históricas, de estratégias de resistência, de conflitos de interesses, de diversas e concretas ações de segmentos heterogêneos e áreas distintas, levando em consideração os seus determinantes e contradições socio-históricas (Trindade, 2013).

A concepção de Trindade (2013) auxilia para pensar a respeito dos direitos humanos, de como eles se constituem até a crítica do autor sobre os desafios históricos de efetivação de tais direitos nos limites da sociabilidade capitalista. Na concepção eurocêntrica, costuma-se datar a fundação dos direitos humanos ao longo do século XVIII, durante as lutas contra o Absolutismo, desconsiderando a configuração histórica desses direitos em um período anterior à ascensão do capitalismo.

Nas explicações de Trindade (2013), direitos humanos são conceitos já idealizados por filósofos da Grécia Clássica e depois pautados também na Idade Média por pensadores europeus, entretanto estes conceitos são apenas pensamentos em vista de que estas sociedades são escravocratas e que direitos naturais nunca foram materializados para esses escravizados. Contudo, a fim de pensar os direitos humanos modernos, o autor toma como base as revoluções burguesas².

Os séculos XVII e XVIII foram pautados pela classe burguesa, que ansiava por mais participação e poderes de decisão. São elencados novamente os direitos políticos, que até então devido à trajetória da Europa com governos aristocratas, e ainda pelos resquícios do feudalismo, esses direitos até aquele momento eram mínimos e os pensadores da época se aprofundaram em autores que tratavam a respeito dos chamados “direitos naturais”, que criaram vários documentos, que são base para a elaboração dos primeiros direitos civis e políticos intrínsecos aos indivíduos, construídos historicamente e considerados imutáveis devido às suas características que “[...] configurava talvez seus traços mais distintivos, essa concepção inicial dos direitos humanos consagrava a igualdade meramente jurídico-formal e estabelecia a propriedade privada como direito individual ilimitado” (Trindade, 2013, p. 6).

² Cabe mencionar que vários movimentos de independência eclodiram a partir da Revolução Francesa de 1789, mas uma, em especial, chama a atenção. Inspirada pelo ideal iluminista de igualdade, liberdade e fraternidade, aconteceu a Revolução Haitiana. Ironicamente, o Haiti foi o primeiro país latino-americano a se tornar independente da França, em 1804, o que significou uma afronta ao poder burguês e especificamente àquele país, que, mesmo em um momento historicamente propício, de conteúdo revolucionário encabeçado pela própria França, absteve-se de extinguir a escravidura, mantendo, sem pudor algum, o domínio sobre as suas colônias. A maioria da população haitiana era negra, oriunda da África Ocidental e se rebelou contra o regime escravocrata mantido até então. Apesar da longa batalha, os negros escravizados demonstraram força e resistência perante as tropas francesas, levando a França a abolir a escravidura naquele pequeno país em “fevereiro de 1794”, conforme relato de Trindade (2002, p. 58). Ao ser organizada por uma população negra, sobretudo escravizada, a Revolução Haitiana não obteve o mesmo status que a Revolução Francesa, porém a história contada por brancos não pode apagar os feitos desse primeiro país do hemisfério ocidental a abolir a escravidão, a primeira nação independente do Caribe e a primeira república negra do mundo (Valensuela, 2020, p. 111).

Embora a Declaração Francesa de 1789, um marco citado por Trindade como sendo “certidão de nascimento dos direitos humanos na modernidade ocidental”, contemplasse e assegurasse aos cidadãos direitos políticos e civis, o sufrágio universal estava supostamente estabelecido, sendo ainda limitado, tendo em vista que esses cidadãos não eram de fato a totalidade da população e que havia exclusão de parcela significativa da população.

[...] o sufrágio universal nem se quer foi mencionado, a igualdade entre sexos não chegou a ser cogitada (o homem do título da Declaração era mesmo só o do gênero masculino), o colonialismo francês (ou europeu em geral) não foi criticado, a escravidão não foi vituperada (e era uma realidade dramática naquele tempo), o direito ao trabalho foi esquecido etc. Assim, tão importantes quanto as ideias que a Declaração contém são as ideias que ela não contém – e que, a julgar pela acumulação filosófica já existente no final do século XVIII, a Razão esperaria que fossem acolhidas nesse texto (Trindade, 2011, p. 44).

Com o passar do tempo este direito de sufrágio se estende e abrange a todos os homens ainda no século XIX. Neste mesmo século, há as primeiras conquistas por direitos sociais que vêm por meio da regulamentação de salários e jornadas de trabalho, aposentadoria, férias e acesso à educação. É importante ressaltar que mulheres só terão a conquista do sufrágio universal 100 anos mais tarde, e o mesmo pode ser dito sobre direitos sociais no Brasil (Trindade, 2013; Carvalho, 2021).

Nesse sentido, seja em vertentes liberais, socialistas ou comunistas é preciso nos apropriarmos de acúmulos que possibilitem aprofundar os direitos humanos em uma matriz humanista e civilizatória, focada, especialmente, no atendimento aos públicos vulnerabilizados e empobrecidos pela sociabilidade capitalista, como aqueles citados no discurso de Silvio Almeida (Trindade, 2013).

O processo de construção dos direitos humanos teve palco inclusive na constituição alemã³, pós-Primeira Guerra Mundial, quando a mesma reconheceu direitos e reconhecimento a filhos legítimos ou ilegítimos, e esposas, direito ao voto para homens e mulheres, liberdades religiosas, dentre vários outros. Todavia, estes foram barrados quando Hitler assumiu o país com todos os poderes em mãos. O nazismo foi uma barreira num processo que vinha se construindo no mundo todo, a própria ideia do nazismo é antagônica à ideia de direitos humanos (Trindade, 2013).

³ Em 1917 pode-se ter, como exemplo, a constituição mexicana, influenciada pela Revolução Russa, que apresenta aspectos interessantes nessa reflexão sobre os direitos humanos na modernidade (Trindade, 2002; 2013).

Ao fim da Segunda Guerra Mundial, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e o primeiro passo rumo ao resgate e reconstrução dos direitos humanos e a declaração de 1948 assinalada por Trindade (2013) como uma recomendação aos países signatários da ONU gera um novo marco⁴.

Essa declaração também fundamentou a concepção contemporânea dos direitos humanos, segundo a qual as suas várias dimensões (direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais etc.) configuram uma “unidade universal, indivisível, interdependente e inter-relacionada” (Trindade, 2013, p. 21). Essa ideia universalizante dos direitos humanos tem sido problematizada, especialmente por não dar conta de particularidades e singularidades culturais de diferentes países e grupos. Ademais, as partes abstratas também são, por vezes, criticadas, em substituição se sugere a repercussão material e direta na garantia de direitos reais aos sujeitos a partir de seus territórios, culturas e experiências (Trindade, 2013).

Encontros posteriores desses países signatários resultam em dois acordos assinados. O primeiro gera um compromisso desses países com direitos civis e políticos, a fim de que esses direitos sejam um quesito internacional. Porém, devido a divergências, os direitos econômicos, sociais e culturais foram acordados como um compromisso por medidas que um dia levem ao alcance e à conquista desses direitos, mas não como uma obrigatoriedade de mantê-los independentemente do governo que esteja no poder, ou “tempos de crise” (Trindade, 2013).

O terceiro movimento em evolução dos direitos humanos são direitos inerentes a toda humanidade, sendo eles o direito à paz, à natureza, ao meio ambiente e à preservação de identidades culturais. Mais recentemente foram reconhecidos também os direitos das chamadas “minorias” (mulheres, negros, crianças, idosos, indígenas, etc.) (Trindade, 2013).

O autor pauta então como se dá a efetividade desses direitos humanos em cada país a fim de nas especificidades expor o que é ou não é possível de ser instituído em vista da situação do país e sua relação e maturidade com o sistema capitalista. E com isso classificar como “gerações” de direitos ou “dimensões” em que o termo é mais aceito no meio acadêmico hoje, em vista de que esse termo não cria uma hierarquia, apenas reconhece que nas especificidades de cada país e período esses direitos se desenvolveram de uma determinada forma (Trindade, 2013).

⁴ Todavia, por trás da suposta cooperação internacional, o pano de fundo foi, a partir dessa instituição e das outras agências especializadas agregadas, e da aprovação de declarações, pactos e tratados, a reorganização mundial do sistema capitalista e a subordinação da humanidade às grandes potências (Comparato, 2015).

Trindade (2013) explica que embora na aparência os direitos humanos estejam progredindo e sendo ampliados, fato é que por necessidades do capital, em busca de ampliação de riqueza e exploração, os direitos humanos já vêm há muito tempo sendo violados. Ao começar pela década de 1970, com a automatização de fábricas que tornou a força de trabalho descartável e não qualificada às novas exigências do mercado trabalhista, jornadas de trabalho que se perpetuam não por uma necessidade de produção, mas sim de acumulação de riqueza.

As crises do capital acarretam ainda mais, a estagnação dos direitos econômicos e sociais em vista de que em tempos de crise estes são sempre os primeiros direitos a serem retirados. Há ainda como consequência advinda do mundo virtual a espionagem e venda de informações, que rompe com o direito de privacidade do usuário. A poluição e destruição ambiental geradas pela busca e exploração dos recursos naturais que são comercializados por monopólios industriais (Antunes, 2020).

Sempre que surge um interesse ou necessidade do capitalismo e que está em conflito com direitos humanos, assistimos os governos replicarem o processo que já vem acontecendo na história, reprimindo direitos econômicos, sociais e culturais, assim como direitos individuais. Processo que já vem acontecendo desde o século XIX, atentando até mesmo contra o direito à sobrevivência da espécie humana, visto no século XIX, com o processo de revolução industrial que desmatou e poluiu o meio ambiente e que persiste até hoje (Trindade, 2013).

Destacamos aqui que esta crítica não se trata de caracterizar direitos humanos como “ineficientes”, mas sim de refletir como é necessário tornamos direitos péticos em todos os países signatários da ONU, tendo em vista que da maneira que é hoje, cada país permite sua interpretação desses direitos, e da mesma maneira estão a se eximir daquilo que não é viável.

Assim, quando em seu discurso o Ministro Sérgio Almeida ratifica que seu ministério terá compromisso de “zelar” e agir para que cada cidadão e cidadã tenha seus direitos respeitados, no acesso aos serviços públicos e particulares, na proteção frente ao preconceito ou diante da autoridade pública. Cidadania é o outro nome da democracia” (Almeida, 2023). Este reconhece também que o posicionamento como representante do Estado sugere para um ministério que garanta direitos básicos ao povo que necessita de um olhar de empatia, não de responsabilização ou culpa.

AFINAL: EM QUE A PANDEMIA AFETOU AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES?

Bastaram alguns meses de pandemia para tornar evidente que as principais medidas tomadas pelo governo Bolsonaro têm por objetivo atender aos interesses da burguesia predadora e predatória que aqui gorjeia. O sinistro, o lúgubre e o funesto são, então, as designações mais singelas que o capitalismo pandêmico no Brasil e seu governo-de-tiplumpen fazem por merecer (Antunes, 2020, p. 17).

O processo de pauperização da classe trabalhadora antecede ao marco da pandemia de covid-19, o mundo às vésperas da pandemia já indicava que a classe trabalhadora vinha sofrendo com o alto índice de desemprego, com subsalários devido à terceirização e com condições de trabalho. Dados indicavam que 40% da população já se encontravam em trabalhos informais, muitos desses índices decorrem também do processo de uberização⁵. Nesse cenário, ainda pré-pandêmico, soma-se a crise contemporânea do capital⁶ em que milhares de trabalhadores são cada vez mais submetidos a condições de exploração ainda mais acirradas (Antunes, 2020).

Nesse contexto de ‘capital pandêmico’⁷, marcadores de etnia, gênero e classe podem ser identificados quando observamos dados dos mais afetados pela pandemia, não somente em número de infectados, mas também em consequências de problemas sociais, de desemprego, fome, negligência do governo para o atendimento e auxílio desse público. Torna-se evidente que embora a pandemia tenha sido global, ela também teve um público-alvo (Antunes, 2020).

Na divisão sociosexual e étnica do trabalho, as mulheres foram duramente mais afetadas pelas consequências da pandemia, os índices de violência doméstica e o crime de feminicídio do país só aumentaram. E ser mulher negra nesse contexto é ainda pior, tendo em vista que estas se encontram em posições de trabalho “subalternos” que expõem estas mulheres ainda mais ao risco de exposição do vírus (Antunes, 2020).

⁵ Processo que ocorreu no mesmo período às vésperas da pandemia onde cinco milhões de trabalhadores passaram a utilizar plataformas online como fonte de renda. Uma contratação que ocorre através de aplicativo em que transmite a ideia de que “o trabalhador torna-se seu próprio patrão, podendo escolher quando e quanto vai trabalhar”.

⁶ Não desenvolvemos nesta pesquisa o conceito aprofundado do que significa a crise do capital, apenas expressamos brevemente que esta se trata de uma crise sistêmica do capitalismo, uma crise que é inerente a tal forma de sociabilidade, sendo que concordamos com as interpretações de que desde 1973 vivenciamos uma crise de caráter estrutural, pois se espraia em diferentes setores e se manifesta desde a produção, circulação e consumo de mercadorias (Antunes, 2020).

⁷ ‘Capital pandêmico’ é o termo cunhado por Antunes (2020) para expressar o conjunto de crises do capital, crises estruturais e pandemia.

Questões de gênero e etnia são fatores a serem observados, uma vez que mulheres são mais afetadas pelas consequências da pandemia (desemprego e precarização do trabalho) do que homens nesse público em geral. Dados expressam, por exemplo, que no Brasil existem cerca de 6,2 milhões de trabalhadoras domésticas e desse número cerca de 62% dessas trabalhadoras são mulheres negras. E destacamos aqui que durante a pandemia diversas reportagens sobre patrões contaminando funcionárias domésticas surgiram. Antunes (2020) destaca um caso marcante em que a patroa branca estava sendo cuidada por sua funcionária Cleonice Ribeiro, e ciente de estar infectada, não comunicou sua funcionária, assim a mesma contraiu o vírus e veio a óbito e a patroa se recuperou sem nenhuma consequência.

Estas consequências afetaram também crianças e adolescentes em idade escolar que durante a pandemia, devido à necessidade do distanciamento social, tiveram que deixar a convivência escolar, em seu detrimento, por um ensino emergencial remoto. As crianças que antes teriam acesso a uma alimentação no ambiente escolar, agora somam mais uma refeição em seus lares (Antunes, 2020).

Vale acrescentar que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a subocupação é definida pela insuficiência de horas trabalhadas, enquanto a subutilização é mais abrangente, pois considera além dos subocupados, também os desocupados e a força de trabalho potencial, esta última definida como o conjunto de pessoas de 14 anos ou mais que não estavam ocupadas nem desocupadas na semana de referência, mas que possuíam um potencial a se transformarem em força de trabalho (IBGE, 2021).

Em síntese, Antunes (2020) expressa como foi o processo de precarização do trabalho em decorrência de processos já existentes de crise contemporânea do capital, consolidação do processo de uberização e agravamento da crise pela pandemia de covid-19. Embora o foco de seus apontamentos não seja voltado às consequências na infância, é imprescindível entender esse contexto de ‘capital pandêmico’ no mundo para se observar os rebatimentos dessas consequências na vida de crianças e adolescentes e quais as implicações nas violações de direitos desse público em específico.

O **documentário Geração Covid** expressa a realidade de famílias durante a pandemia de covid-19, com um foco em como foi essa adaptação para as crianças e suas famílias. O início do documentário traz a perspectiva das crianças em relação ao que é o vírus da pandemia e o que as mesmas esperam em relação ao futuro, mostrando também o desejo delas de voltarem a frequentar as escolas e espaços que ficaram restritos naquele período.

Essas perspectivas em sequência são complementadas pela visão dos pais sobre como foi a adaptação e as dificuldades pela falta de tecnologia e o

despreparo dos pais para lidarem com a tecnologia. E vemos o como foi diferente esse processo de educação remota por fatores de renda/classes sociais.

A adaptação dos professores também é muito significativa pensando que em sua maioria os professores não tiveram nenhum apoio de imediato sobre como proporcionar o acesso das crianças e se adaptar durante a pandemia. A falta de acesso à tecnologia não está na barreira somente do acesso ao aparelho, mas do próprio conhecimento de como utilizar essas tecnologias e de ter recursos para contratação de dados e pacotes.

Um dado pertinente trazido na reportagem é a desigualdade quando se pensa no perfil dos pais, que têm menor ou maior escolaridade e acesso à renda, o que reverberou na presença dos filhos nas aulas emergenciais remotas e no cumprimento das atividades escolares. O que se observa com o fechamento das escolas é uma primeira diferença gritante entre as classes mais abastadas e as classes empobrecidas, haja vista que a escola para o público mais pobre é extremamente importante, porque é um espaço de alimentação, muitas vezes, um espaço de cuidado, de um olhar, de um afeto, de troca de palavras e um dos únicos nos quais tal público acessa arte, ciência e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. E com a ausência da escola há uma sobrecarga para as famílias, um momento de pandemia e luto, e também o momento de aprofundamento das desigualdades e desproteção produzidas pelas crises econômicas (BUENO, 2021).

O documentário mostra que a pandemia para as crianças é mais do que uma crise de saúde, é um trauma que deixa sequelas não só nas dificuldades no aprendizado, mas um trauma de fato com sequelas psicológicas, a volta de comportamentos já superados. A falta de condições econômicas também traz a consequência da fome, de como os pais tiveram que suprimir, muitas vezes, necessidades de contas como aluguel, água e luz para comprar alimentos para seus filhos, e mesmo com o auxílio emergencial, o valor da renda não era suficiente. Com essa criança 24 horas dentro de casa, somando todas essas preocupações adicionais fica muito difícil de conseguir cumprir uma função essencial que é a função do cuidado (Causin, 2021).

O documentário termina apontando possíveis medidas, necessidades, futuras, devido às sequelas deixadas pela pandemia, aponta não só as implicações na educação, que será necessário um processo de recuperação da defasagem consequencial da pandemia. Mas também da necessidade de se investir em saúde mental para todos em vista das consequências psicológicas geradas pela pandemia, tanto nas crianças quanto em adultos. Em resumo, é preciso reter dessa parte do texto que a pandemia não cria, mas acirra a problemática da crise estrutural do capital e que o segmento infantojuvenil de famílias desprotegidas e vulnerabilizadas foram implicados

de modo mais severo pela pandemia da covid-19. A seguir buscamos indicar como o bolsonarismo, articulando conservadorismo, ultraneoliberalismo, militarismo e negacionismo, implicou em violações de direitos humanos infantojuvenis.

REVERBERAÇÕES BOLSONARARISTAS NA POLÍTICA E NAS POLÍTICAS PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

A política Bolsonarista como um todo foi um processo construído historicamente a passos lentos, por meio da manipulação da mídia, das redes sociais e do discurso narrativo que é capaz de reunir diferentes partidos na luta por um suposto inimigo em comum. Assim o objetivo aqui será discutir a construção do bolsonarismo e indicar alguns rebatimentos desse movimento na sociedade como um todo, dando destaque ao que abrange crianças e adolescentes.

Existem fatores que influenciam diretamente a figura de Bolsonaro enquanto um “salvador”. Bogéa (2021) faz apontamentos de alguns fenômenos que levaram a esse cenário político. No livro “Psicologia do Bolsonarismo: Por que tantas pessoas se curvam ao mito?” A partir da perspectiva da Psicanálise, o autor faz uma análise de processo que levou à construção e à consolidação do Bolsonarismo, levando tal sujeito a tornar-se presidente.

Logo nos primeiros capítulos, Bogéa (2021) explica sobre uma necessidade humana da busca por uma figura que representa um ser superior, uma figura de autoridade e poder, capaz de resolver os problemas do mundo de um jeito ou de outro, um ser que expressa desejos ocultos e faz aquilo que não nos é possível. Essa figura pode ser associada a divindades, seres mitológicos ou no ímpeto do imaginário humano, entre a fé e a realidade, a figura de um herói ou salvador. Assim, transferimos a essa figura todas as nossas frustrações e desejos esperando que este os torne realidade.

Outro ponto pertinente, citado por Bogéa (2021) para explicar a popularidade e a expansão do movimento Bolsonarista, foi a identificação dos brasileiros em relação à figura e às pautas de Bolsonaro. Existe na relação entre Bolsonaro e seus eleitores uma identificação narcisista na qual os eleitores transferem para a figura de seu líder uma perfeição inabalável e inatingível. Nesse sentido, o bolsonarismo projeta o que uma parcela significativa da sociedade brasileira pensa, é projetado uma espécie de entendimento de que o líder é perfeito. O personalismo aqui é o que domina o pensamento. Chauí (2013) corrobora essa compreensão quando explica que a sociedade brasileira é conservadora, autoritária e desigual e legítima as hierarquias, contrariando o entendimento de uma sociedade

tranquila e pacífica, nesse sentido, políticos que reforçam esses entendimentos conservadores encontram consonância entre a população.

Ademais, a fim de adensar o entendimento do contexto que promoveu o bolsonarismo, há explicações no documentário **“Quebrando Mitos: a frágil e catastrófica masculinidade de Bolsonaro”**, que faz um compilado do que foi a trajetória pessoal⁸ e a gestão de Bolsonaro, mostrando como a figura de Jair Messias Bolsonaro se constituiu enquanto figura pública, e como ele se torna um movimento político Bolsonarista. Tal documentário expressa fatos históricos da trajetória de Bolsonaro com apontamentos de possíveis situações e realidades que têm influência nas pautas e nos posicionamentos do próprio (Andrade, 2022).

Na política, com falas polêmicas, Bolsonaro atraiu a visibilidade da mídia, “em sua liberdade democrática” declarava-se ser contra a democracia, expressava seu repúdio a pessoas LGBTQIANP+, se dizendo abertamente como homofóbico, contra a adoção de crianças feitas por casais homoafetivos, falas misóginas e racistas. Afirmando que direitos humanos atrasam a economia e protegem bandidos. Os políticos contrários a Bolsonaro” o aproximaram da chamada bancada evangélica, em que pessoas tentam através da democracia impor valores cristãos, e barrando projetos que divergem dos dogmas da religião (Andrade, 2022). E assim ele conseguiu uma base sólida de eleitores que de algum modo se identificavam com os ideais que ele propagava, seja por puro ódio a esses inimigos ou pela ilusão de estar em uma batalha moral para salvar e proteger o Brasil.

Esses grupos sociais terem sido pautados por Bolsonaro como inimigos políticos a serem combatidos não surpreende, se considerarmos a história da formação do país, o machismo, o preconceito e a discriminação

⁸ A trajetória de Jair Messias Bolsonaro se inicia em São Paulo, especificamente na região do vale do Ribeiro, de origem humilde. A região é afastada da capital de São Paulo, cercada por reservas indígenas e comunidades quilombolas, o ódio e o ressentimento de Bolsonaro por esses povos fica evidente em diversos pronunciamentos e atitudes políticas tomadas durante sua gestão como presidente e em sua trajetória enquanto deputado. O interesse de Bolsonaro pelo exército brasileiro começou por volta de seus 9 anos de idade, quando conflitos armados chegaram à região do Vale do Ribeira, e ele presenciou ações militares e conflitos, essa vivência gerou uma fascinação de Bolsonaro com as forças armadas. Em 1985 com o fim da ditadura militar, Bolsonaro, que estava servindo ao exército, não aceitava o fim da ditadura e reclamava publicamente em entrevista à Revista Veja sua insatisfação em relação aos baixos salários dos militares no regime democrático. Essa aproximação de Bolsonaro com a revista possibilita mais tarde que uma jornalista, ao buscar o contato de Bolsonaro em uma nova entrevista, acabe descobrindo os planos de Bolsonaro e outro oficial de pôr bombas no banheiro de uma academia militar e em uma adutora que abastece o Rio de Janeiro. As provas divulgadas pela jornalista na semana seguinte deram origem aos processos que levaram Bolsonaro a sair do exército. Com isso, Bolsonaro deixa de fazer parte do exército e migra para a política, iniciando como vereador no Rio de Janeiro, e posteriormente deputado (Andrade, 2022).

são problemas estruturais originados da exploração e da submissão de certos povos ainda no período colonial. O que estava faltando para que essa ideologia viesse novamente à tona era a figura de alguém que tivesse o “poder” de falar isso abertamente e abrir caminho para outros com pensamentos semelhantes.

O ‘brasileiro médio’ gosta de hierarquia, ama a autoridade e a família patriarcal, condena a homossexualidade, vê mulheres, negros e índios como inferiores e menos capazes, tem nojo de pobre, embora seja incapaz de perceber que é tão pobre quanto os que condena. Vê a pobreza e o desemprego dos outros como falta de fibra moral, mas percebe a própria miséria e falta de dinheiro como culpa dos outros e falta de oportunidade. Exige do governo benefícios de toda ordem que a lei lhe assegura, mas acha absurdo quando outros, principalmente mais pobres, têm o mesmo benefício (Bogéa, 2021, p. 22).

Outro fator tratado por Bogéa (2021) é o destaque que a mídia de notícias dá à figura de Bolsonaro, e graças a essa atenção, o político ganhou visibilidade e se consolidou na política. Citando um Funk popular para exemplificar, a composição de Paula Goldd tem em seu refrão a seguinte frase "Fale bem ou fale mal, mas falem de mim", pois a mesma proporção em que se noticia um absurdo das falas de Bolsonaro, outros eleitores até o momento indiferentes passam a conhecer e se identificar com tais posicionamentos.

Entretanto, um elemento articulado pela extrema direita, antes de outros partidos políticos, foram as mídias digitais (Facebook, Whatsapp, Twitter, Telegram etc.), que contribuíram para difundir fake news e trazer engajamento político na luta por um inimigo narrativo criado e personificado pela própria extrema direita (Andrade, 2022). Assim, a luta política com o uso de fake news não é somente provar que o candidato do “partido M” está mais qualificado do que o candidato do “partido V”, mas passa a existir a necessidade de desmentir ou de recolocar notícias falsas e distorcidas, falas e imagens tiradas de contexto. E a própria oposição em 2018 na figura de Fernando Haddad declarou que havia essa dificuldade de articulação que há muito já estava sendo usada por Bolsonaro e seus aliados.

Estes discursos extremistas que criam um mítico inimigo a ser derrotado pelo “mito” apontam que as crianças estão em perigo e precisam ser protegidas pelas pessoas de bem. Ao analisar tais ideias, Lins (2022) explica em seu livro “Pedagogias da morte e da guerra como legado das direitas radicais às crianças e adolescentes: discursos, estéticas e políticas” uma análise detalhada sobre políticas de Bolsonaro que refletem em crianças e adolescentes, tendo mostrado como tal perspectiva foi violadora e perversa em relação à cultura que reverberou.

Entre os exemplos trazidos pela autora, podemos mencionar que Bolsonaro defendeu a militarização nas escolas, armamentos nas mãos de crianças, disse publicamente que o Estatuto da Criança e do Adolescente deveria ser rasgado e jogado na latrina, defendeu a redução da maioridade penal, fez apologias ao trabalho infantil e liquidou o conselho dos direitos da criança e do adolescente. Entre todos esses fatos havia sempre no plano de fundo o discurso moralista de defender essas crianças (Lins, 2022).

Em ações pelo armamento da população, Bolsonaro tomou medidas que facilitaram o acesso de armas e dificultaram a fiscalização por parte da polícia, ao mesmo tempo em que promovia pena de morte, diminuição da maioridade penal, e atacava direitos humanos, que só serviam para a proteção de “criminosos” (Andrade, 2022).

Esse constante discurso e atuação armamentista da população também se refletiu em crianças e adolescentes. Durante a gestão de Bolsonaro, diversos vídeos de crianças fazendo arminhas com as mãos e até mesmo segurando armas com uniformes e fardas viralizaram nas redes sociais e foram amplamente noticiados (Lins, 2022).

Com mais atenção quanto à simbologia armamentista e a violação dos direitos das crianças – tão característicos dos governos locais, desde as campanhas eleitorais, tanto em 2018 como em 2020 – não apenas quanto à exposição e constrangimento, considerando um quadro geral de violência política (também estrutural) deflagrada pelo Estado – há vários registros sobre atuação do atual Presidente (muitos reportados pela grande imprensa e também manifestados à exaustão pelo governo e vários de seus próprios agentes, em suas redes sociais), a despeito das recomendações contrárias (já que também não há maiores consequências aos envolvidos), principalmente por parte de entidades profissionais e agências multilaterais, como a ONU, que foram surgindo nos últimos anos, com alguma ênfase. Quanto a essa característica (um método) de insistência em desconstruir e violar esses direitos das crianças também, aos olhos do público em geral, repetidas vezes e, principalmente, após repercussões negativas, podemos observar uma estratégia metapolítica ou, em outras palavras, como arma singular das mencionadas guerras cultural e espiritual (Lins, 2022, p. 61).

“Deus, Pátria e Família” esses ideais estavam presentes durante a gestão de Bolsonaro, influenciando sempre questões que iam além do lado político, ideais cristãos interferiram na ação da Justiça por intermédio de protestos políticos de apoiadores bolsonaristas que ocupavam cargos políticos e estavam à frente de pastas deste governo. Discursos pelos ideais cristãos presentes em escolas, impedindo o ensino de educação sexual, afirmando que isso seria uma doutrina às crianças e afirmando que essa era uma tentativa de torná-los LGBTQIANP+. Nesse sentido, identificamos abandono aos marcos constitucionais e direitos socialmente construídos (Lins, 2022).

Ademais, outra problemática em relação às expressões do conservadorismo no trato à infância pode ser identificado quando a ex-ministra⁹ Damare Alves, em 2020, tentou impedir um aborto de uma menina de 10 anos que havia sido estuprada, organizando um protesto em frente à clínica em que seria realizado o procedimento, tal episódio marcou o quanto estavam deturpadas as questões que cabem ao governo interferir e o que é direito de cidadania, principalmente pelo contexto em que essa criança vítima de violência foi novamente vitimizada quando tentaram impedir o seu direito e arriscar a sua vida, em prol de ideais “cristãos”. É preciso reter dessa discussão que o bolsonarismo reverberou negativamente nos direitos infantojuvenis, forjando um cenário devastador de desconstrução e desvalorização dos direitos humanos de crianças e adolescentes, sendo que não só discursivamente, mas operativamente tal governo aprofundou e reforçou desigualdades sociais de classe, raça, gênero, território e étnicas que já existiam no Brasil

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto argumentamos que os direitos humanos não são necessariamente universais e perfeitos no seu livre exercício, pois questões ligadas a classe social, gênero, etnia, território e sexualidade constantemente interferem nas garantias fundamentais que estão previstas na constituição, sendo mais fácil o acesso ao rico, homem branco e hétero, padrão da sociedade aos direitos humanos, do que aos demais que destoam desta classificação. Desde sua construção e concepção, os direitos humanos e a cidadania são permeados por um caráter burguês, nesse sentido é preciso ressignificar esses direitos, para além dos limites do capital.

Na perspectiva dos direitos humanos, aprofundou-se na importância da sua defesa intransigente, haja vista as constantes críticas e ataques ideopolíticos que ocorreram durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro. Suas pautas neoconservadoras e ultraneoliberais, e de necropolítica, tiveram rebatimentos na política pública como um todo, inclusive naquelas direcionadas para crianças, adolescentes e jovens, sobretudo pretos, empobrecidos e moradores de territórios desprotegidos (Antunes, 2020; Lins, 2022).

O governo Bolsonaro se desenvolveu com base no fundamentalismo cultural e religioso, na militarização e na judicialização da política, instrumentalizando pautas infantojuvenis, desumanizando os direitos humanos e se aproveitando do “capital pandêmico” (Antunes, 2020; Lins, 2022).

⁹ Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/ministra-damare-alves-agiu-para-impedir-aborto-de-crianca-de-10-anos.shtml>. Acesso em: set. 2023.

Em síntese, é preciso concluir que o capitalismo em suas determinantes é um sistema violador de direitos humanos de crianças e adolescentes, que movimentos conservadores, ultraneoliberais, autocráticos e de imposição da extrema direita promovem mais violações e desproteção social, especialmente, aos públicos e segmentos sociais que vivenciam condições precárias de vida. Nesse sentido, a Proteção Integral precisa priorizar os segmentos que possuem suas vidas atravessadas por desigualdades de classe, raça, gênero, etnia e território. E na contramão da ótica capitalista, é preciso investir em projetos, programas e serviços que propiciem a garantia e a materialização dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Embora cientes dos limites do capital, é preciso fazer a defesa dos marcos civilizatórios que foram conquistados dentro desse modelo de sociabilidade. Assim, entendendo que tudo são processos, que as coisas podem ser alteradas por intervenções dos seres sociais, que buscamos incidir, cada vez mais, na proteção e promoção aos direitos humanos infantojuvenis.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Fernando Grostein. **Quebrando Mitos: A frágil e catastrófica masculinidade de Bolsonaro**. Roteiristas: Fernando Grostein Andrade, Lígia Mesquita, Joaquim Salles, Gabriel di Millo. Brasil, 2022. 1 filme (90 min). Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt21833466/>.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOGÉA, Diogo. **Psicologia do Bolsonarismo: Por que tantas pessoas se curvam ao mito?**. Publicado online. Ed. Oficina de Filosofia, 2021.
- CAUSIN, Juliana. **Geração Covid – O impacto da pandemia na primeira infância**. São Paulo: Produtora MyNews.Doc., 2021. 1 vídeo (28 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2eEkn_66FgM. Acesso em: nov. de 2022.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Divulgação Especial, Medidas de Subutilização da Força de Trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Novos_Indicadores_Sobre_a_Forca_de_Trabalho/pnadc_202101_trimestre_novos_indicadores.pdf&ved=2ahUKewjBmf6t6L6AAxXUIbkGHfiQB7AQFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw2GnVqFnGIU0PyULgIsqZbd. Acesso em: set. 2023.

LESBAUSPIN, Ivo. **As classes populares e os Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LINS, Heloisa Matos. **Pedagogias da morte e da guerra como legado das direitas radicais às crianças e adolescentes**: Discursos, estéticas e políticas. Publicado online. Ed. Pedro & João Editores, 2022.

QVORTRUP, Jeis. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Proposição**. Campinas, v. 64, n. 1, p.199-211, 2011.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Os Direitos Humanos na perspectiva de Marx e Engels**: emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa-Omega, 2011.

TRINDADE, José Damião de Lima. Prefácio – Os direitos humanos: para além do capital. In: FORTI, Valéria; BRITES, Cristina Maria. (org.). **Direitos Humanos e Serviço Social**: polêmicas, debates e embates. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 11-28.

UNICEF. **Superando el adultocentrismo**. 2013. Disponível em: <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/02/SuperandoelAdultocentrismo.pdf>. Acesso em: set. 2023.

BILL of rights. In: Projeto Vade Mecum Brasil. **Dicionário Jurídico**. Disponível em: <https://vademecumbrasil.com.br/palavra/bill-of-rights#:~:text=Bill%20>. Acesso em: jan. de 2023.

VALENSUELA, Keila Pinna. **O acesso ao direito e à justiça na perspectiva dos direitos humanos: respostas do estado do Paraná às demandas sociais de crianças e adolescentes**. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

DIREITOS HUMANOS SOB A GESTÃO DE DAMARES ALVES (2019-2022)

Andréa Pires Rocha
Mariana Lopes Belli

PONTO DE PARTIDA

[...] Hoje, já não restam muitos grandes xamãs como ele na floresta. A fumaça do ouro a deixou quase toda desabitada. Mesmo em nossa casa de *Watoriki*, meu sogro é o único xamã antigo que sobreviveu. É por isso que estou ansioso para continuar a tomar *yãkoana* com ele. Assim que puder viajar um pouco menos pelas terras dos brancos para defender nossa floresta, vou pedir a ele para me transmitir muitos outros dos seus *xapiri*. [...] Quando bebemos o pó de *yãkoana* como *Omana* nos ensinou a fazer, nossos pensamentos nunca ficam ociosos. Podem crescer, caminhar e se multiplicar ao longe, em todas as direções. Para nós, é esse o verdadeiro modo de conseguir sabedoria. Apesar de tudo isso, os brancos já ameaçaram muitas vezes para nos obrigar a abandonar os *xapiri*. Nessas ocasiões, só sabiam dizer: “Seus espíritos estão mentindo! São fracos e estão enganando vocês! São de Satanás!”. Faz muito tempo que eu não deixo mais as mentiras dos brancos me confundirem [...] (Davi Kopenawa)

Davi Kopenawa (2015) nos transmite a diversidade da cultura brasileira e traduz a sabedoria Yanomami em defesa da floresta e da vida. Abrimos o texto com suas palavras, pois a tragédia anunciada contra seu povo ganhou proporções internacionais no início do ano de 2023, quando imagens de mulheres, crianças e famílias inteiras yanomamis morrendo de fome circularam pelo mundo. Foi esse líder que,

denunciou a situação dos indígenas brasileiros, que estão morrendo vítimas de doenças como malária, diarreia, verminoses e por conta da grave desnutrição que atinge principalmente as crianças. A situação dos Yanomami se agravou nos últimos quatro anos, durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), devido ao incentivo à invasão de garimpeiros ao território indígena. O líder indígena entregou nas mãos do subsecretário-geral [da ONU] o relatório “Yanomami Sob Ataque”, que narra o drama vivido em Roraima (Lima, 2023).

E, quando se buscou o aprofundamento acerca dessa tragédia humanitária, descobriu-se que a atuação da Ministra Damares Alves, aquela que é terrivelmente cristã (Vivas, 2019), foi peça fundamental no projeto genocida do governo de Jair Messias Bolsonaro. Essa situação é a

comprovação de que o governo colocou em prática a narrativa saudosa de características do próprio colonialismo, como exemplo da pauta declarada contra a demarcação de terras indígenas e reconhecimento quilombola. Foram essas observações que estimularam a publicação de parte dos resultados obtidos no Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina “Para humanos: direitos! Paralelos entre a conjuntura dos direitos humanos no Brasil e o panorama exposto pela ministra da mulher, família e direitos humanos (2019-2021)”, que teve como objetivo geral apresentar os comparativos entre os posicionamentos e declarações de Damares Alves e a perspectiva de Direitos Humanos contida no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH-3. Além dos principais elementos levantados na pesquisa, o artigo se constrói somado ao acúmulo de conhecimentos e experiências na área em questão por parte da orientadora, docente do Departamento de Serviço Social¹.

A metodologia da pesquisa foi qualitativa, assentada em revisão bibliográfica, pesquisa documental e levantamento das declarações da ministra em entrevistas na mídia. A análise aconteceu a partir de eixos², dos quais priorizamos para este artigo três segmentos: mulher, criança e adolescente e comunidades tradicionais. Essa escolha se deu por entendermos que demonstra como o descaso e, pior que isso, ações contrárias aos direitos humanos atingiram transversalmente esses segmentos da população brasileira, comprovando que a expressão genocídio não é uma metáfora.

Pretendemos, com as reflexões que serão apresentadas, oferecer noções que auxiliem os leitores na compreensão do sentido dado aos Direitos Humanos no governo Bolsonaro (2019–2021), trazendo subsídios que nos auxiliem na luta contra a manutenção dessa lógica. Dizemos isso pois, mesmo com a vitória do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, muitos parlamentares foram eleitos a partir da defesa de pautas contrárias aos direitos humanos, Damares Alves é o grande exemplo, por assumir como senadora da república no início de 2023. Vemos que “as mentiras dos brancos”, que Kopenawa (2015) menciona na epígrafe do texto ter deixado de acreditar, ainda convencem muita gente. Mentiras instrumentalizadas em prol da colonialidade, do racismo, do patriarcado, da violência, da opressão capitalista, o que nos exige a construção de consciência crítica na esfera de uma educação contra-hegemônica, como nos convida Gramsci (1995).

¹ Capítulo é a revisão do artigo com o mesmo título publicado na Revista Direitos Humanos & Sociedade – PPGD UNESC – n. 2, v. 5, 2022.

² Direitos Humanos; mulheres; família; criança e adolescente; pessoa idosa; pessoa com deficiência; LGBTQIA+; comunidades tradicionais; pessoas desaparecidas; liberdade de religião ou crença; drogas; ditadura militar.

DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS DIREITOS?

Partimos do pressuposto de que a concepção sobre Direitos Humanos é burguesa em sua gênese, na medida em que são inspirados no pensamento Liberal, ancorando-se em uma ideia de liberdade que só se efetiva quando vinculada à propriedade. Alavanca política e ideológica essencial para a consolidação do modo de produção capitalista, assentando-se em uma suposta garantia de direitos civis e políticos, de liberdade e igualdade, que se validam especificamente para o livre acúmulo de capital. Como aponta Trindade (2011, p. 15-16),

[...] o escravismo e o feudalismo eram incompatíveis com o postulado de pré-existência de um direito “natural” que precederia ao direito positivo [...]. Foi preciso que, nos séculos XVII e XVIII, estivesse suficientemente fortalecido um sujeito coletivo, a burguesia, cujo interesse de classe forçou as antigas ideias de direitos naturais, atualizadas pelo Iluminismo, a transitarem dos livros para a realidade política. Tão logo tomou consciência de que o absolutismo monárquico europeu e os resíduos do feudalismo mantinham-se como obstáculos à livre acumulação e circulação de capital, à livre contratação de força de trabalho e à livre transformação em mercadoria de todos os produtos do trabalho, a burguesia florescente foi beber nas fontes filosóficas do direito natural, como armas de combate para o seu empenho de transformar a sociedade em função dos seus interesses.

Portanto, na sociedade moderna, esses direitos se voltam para uma classe social: a burguesia. E, ao inserirmos nessas reflexões a questão do colonialismo, da escravidão e do racismo estrutural, as revoluções burguesas jamais se preocuparam com todos os seres humanos. Nesta lógica, alguns eram considerados menos humanos, a classe trabalhadora branca por exemplo. Outros, nem sequer eram considerados humanos, como os povos indígenas que já habitavam as terras invadidas e pessoas negras sequestradas do continente africano. Dizemos isso pois, mesmo em uma transição do entendimento de Direito Natural para o Direito positivo, princípios que estruturavam o escravismo e o colonialismo persistem inalterados quando se referem aos “outros”. Esse descaso da concepção burguesa sobre os direitos humanos nos exige olhar para além das lentes eurocentradas. A categoria *quilombagem* (Moura, 2019) é capaz de nos mostrar que a resistência dos povos indígenas e das pessoas negras escravizadas são os primeiros exemplos de luta por direitos humanos, que aconteceram antes mesmo das revoluções burguesas se consolidarem. Afirmamos isso, pois a luta por liberdade carregava consigo práxis da vida real. Rocha (2021, p. 19) sintetiza que

[...] os princípios burgueses da liberdade, igualdade, segurança e propriedade foram negados especialmente aos indígenas e negros, mas também à classe trabalhadora no geral. A partir deste raciocínio, é impossível pensarmos sobre Direitos Humanos sem considerarmos que suas contradições não decorrem unicamente de sua natureza burguesa, mas também do lugar que ocupam na persistência da colonialidade. Ou seja, por mais que analisemos o modo de produção capitalista e suas contradições, é preciso que observemos como o racismo estrutural o subsidia mantendo-se presente em diferentes esferas das relações sociais contemporâneas. No bojo desses processos inserimos a urgência do rompimento com a hegemonia eurocêntrica das análises sobre a realidade dos processos vivenciados em nossa *América Latina*, como Lélia Gonzáles (2020) categoriza em suas potentes reflexões. Por outro lado, vimos que é essencial inserirmos nesse processo de correlação de forças, a resistência e luta daqueles que foram os primeiros a gritarem por liberdade de fato.

Desta forma, é preciso situar que a história social dos Direitos Humanos se configura como “o resultado da luta de classes, da pressão popular, da organização dos movimentos e dos militantes de direitos humanos, dos sujeitos políticos em face da opressão, da exploração e da desigualdade” (Barroco, 2008, p. 4), destacando movimentos sindicais, estudantis, de minorias, mulheres, negros, entre outros. Podemos, assim, parafrasear Emicida, pois “tudo que *nóis* tem é *nóis*”. Portanto, a esperança é que possamos refletir sobre os direitos humanos “para além dos laços institucionais e normativos que os cercam” (Paes, 2011, p. 128), entendendo-os como mecanismos que podem ser utilizados por quem sempre foi excluído desse acesso e modificando-os através de lutas coletivas.

No Brasil, a herança do genocídio dos povos indígenas, do tráfico de pessoas negras escravizadas, dos massacres dos que lutavam por direitos, da tortura e censura na Ditadura Militar, entre tantas outras violações, ecoa até hoje, justificada de outras formas, ainda disfarçadas em meio à “normalidade” que se atribuiu a um sistema injusto. Mesmo após a intensa luta pelo fim da Ditadura Militar, que culmina na Constituição Federal de 1988, há um longo e tortuoso caminho em direção aos Direitos Humanos, justamente por seu caráter frágil, de expansão em períodos economicamente promissores ou de desenvolvimento e de ataques em períodos de disputa política e crises econômicas. Assim, observamos a construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos e de importantes legislações alinhadas à Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus inúmeros tratados firmados pelo país. Mecanismos normativos e legislações que se perdem na sociabilidade capitalista que impõe a necropolítica e o necropoder, que explicam

[...] as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da

criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”. [...] sob o necropoder, as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade desaparecem (Mbembe, 2016, p. 146).

Tendo o Brasil uma das maiores populações carcerárias e a polícia mais violenta do mundo, afirmar a predileção dos "Direitos Humanos" por “bandidos” é negar a realidade que nos mostra operações policiais desastrosas, resultantes em mortes de vários inocentes e constituindo a pena de morte e tortura para aqueles que cometem crimes, punições não previstas na Constituição ou Código Penal brasileiro. A adesão ao Estado neoliberal de cunho penal fez com que o abismo social se aprofundasse, violando direitos e fortalecendo políticas de controle e morte, a exemplo do encarceramento em massa (Wacquant, 2013) e da guerra às drogas, que muitas vezes é salvo conduto para o extermínio e mortes (Rocha, 2020).

Barroco (2008) também lista os efeitos do contexto capitalista nos direitos humanos a partir da década de 1990, decorrentes da adesão ao modelo de Estado neoliberal, que promove o recrudescimento da pobreza em conjunto com a desproteção social, que vem acompanhada de forte punitivismo “que segregava aqueles que a priori são culpados: os negros, os imigrantes, os homossexuais, os usuários de drogas, todos ‘os diferentes’” (Barroco, 2008, p. 7). O que temos visto é recrudescimento do ataque aos direitos humanos que decorre das lutas assentadas na intersecção que envolve questão de classe, raça/etnia, gênero/sexualidade. Pesquisas sobre violações de direitos comprovam a distância que existe entre a positivação e efetivação, ou seja, a mera normatização em legislações, acordos, pactos, não garante sua efetivação.

Por outro lado, como alerta Trindade (2011, p. 14) “[...] por inefetivas que sejam essas normas, temos de admitir que, sem elas, a vida no mundo poderia, provavelmente, estar muito pior [...]”. Foi, portanto, em consonância com as conquistas situadas no terreno dialético que envolve resistências e lutas, que o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 – Decreto N° 7.037, DE 21 de dezembro de 2009 – foi formulado, com base na 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos que articulou, por meio de um Grupo de Trabalho Nacional, a elaboração de propostas e diretrizes para as conferências estaduais (Brasil, 2009). Temas presentes no PNDH-3 como laicidade do estado, direitos reprodutivos, união entre pessoas do mesmo sexo, participação, memória e verdade, entre outros, levaram à forte oposição por parte do conservadorismo brasileiro, por causa de seus “hábitos e costumes, suas tradicionais dificuldades de aceitar diferenças, de conviver com novos

padrões de relacionamento, menos hierarquizados, menos sujeitos a regras fixas e rígidas” (Adorno, 2010, p. 19). Além disso, trouxeram à tona antigas ameaças, que voltam a produzir preocupação na perspectiva da oposição, causando mais conflitos que conciliação e restaurando debates que se julgavam ultrapassados.

Almeida (2019, p. 185) caracteriza o momento pós-manifestações de 2013 como uma onda conservadora³ “economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante”, elucidando o termo *onda* como um rompante que encaminha o curso da história para algum sentido. Este cenário favoreceu a organização de um grupo parlamentar constituído da união de partidos de direita, a chamada “Bancada BBB”: “Bala” (deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte e às milícias privadas); “Boi” (grandes proprietários de terra, criadores de gado); e “Bíblia” (neopentecostais integristas, homofóbicos e misóginos)” (Löwy, 2016).

Em resumo, observamos que o discurso moral, conservador e propagador do ódio foi importante alimento para a construção do golpe-parlamentar ocorrido em 2016, que derrubou a presidenta Dilma Rousseff sem a comprovação de um crime de responsabilidade. O governo golpista de Michel Temer (2016-2018), por sua vez, consolida o processo de retrocesso que compõe e reforça uma pauta neoliberal, como “entrega do patrimônio público, avanço do fundamentalismo, retirada de direitos trabalhistas, criminalização do pensamento crítico, recuo da legislação ambiental, arbitrariedade escancarada da força policial, cortes nas políticas sociais, tributação regressiva” (Miguel, 2016, p. 32).

A eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, incorpora as pautas dos costumes, somadas a um posicionamento anticorrupção defendido como prática a ser “combatida mais com a ação das ‘pessoas de bem’ do que por meio de controle social e mecanismos institucionais” (Almeida, 2019, p. 201). A tendência à repressão surge pela sensação de desproteção e tem nas convicções de Bolsonaro suas supostas soluções, assim, “ampliar repressão, reduzir maioria penal e revogar o estatuto do desarmamento souo como alívio” (Alonso, 2018, p. 44), deixando os Direitos Humanos para “humanos direitos”. Porém, da mesma forma, observamos seu esvaziamento em discursos que o tratam como um mecanismo de defesa de “bandidos”, de promoção de valores contrários à família e à moral cristã.

A estratégia utilizada para a dominação é o medo. Em um país com altos índices de violência, majoritariamente cristão e adepto a pseudoverdades

3 “No sentido inverso ao da revolução, a conservação das instituições, por meio da prudência e em nome da ordem, foi o cerne do moderno pensamento político conservador” (Almeida, 2019, p. 186)

a respeito de seu passado – como o mito da democracia racial e a crença na ideia de que a Ditadura Militar foi branda e protegeu efetivamente os cidadãos contra ameaças externas e internas – é comum a utilização de discursos vindos da extrema direita que pregam o "outro" como culpado pela instabilidade, em oposição à figura do "cidadão de bem", o brasileiro amante de sua nação, temente a Deus e protetor de sua família. É assim que se formam os fundamentos ideológicos da direita do século XXI, ou seja, liberais na economia e conservadores no costume (Mattos; Silva, 2021).

Após sua eleição, Bolsonaro declarou, em entrevista à TV Aparecida, que muitos parlamentares pediram a permanência de um ministério vinculado aos Direitos Humanos: "Nós temos uma política de direitos humanos de verdade, não essa que está aí, em que o primeiro a ser atendido é o algoz e não a vítima. E esse ministério terá o nome de Família, que é tão cara e importante a todos nós" (Bolsonaro, 2018). Tal declaração mostra a posição conservadora do governo eleito, considerando que o único modelo de família é a tradicional, patriarcal e heteronormativa. O discurso deixa a pauta dos Direitos Humanos em segundo plano, reforçando a ideia de que se trata de "direitos de bandidos" e não de "humanos direitos". É, portanto, da união de Bolsonaro às igrejas neopentecostais e a pautas conservadoras que ganha visibilidade a figura de Damare Alves, advogada e pastora evangélica, apoiada por setores militares, religiosos, contra o aborto e contra a legalização das drogas. Foi escolhida para o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) com um discurso "contra a 'erotização infantil', a 'desconstrução da família tradicional', a 'guerra' entre os sexos, o aborto, os movimentos LGBT e feminista" (Alonso, 2018, p. 49), representando a "continuidade igreja-governo, moral religiosa e política de Estado".

Damare, logo que assumiu a pasta, declarou em seu discurso de posse que *meninas vestem rosa e meninos vestem azul*, afirmando também que a base das políticas públicas seria a família. Em notícia veiculada pelo G1 (2019) em uma palestra realizada em 2014, a ministra citava um decreto de Lula que, segundo ela, determinava a destruição da família brasileira, pois em sua concepção, o decreto tentava substituir a "heteronormatividade" pela "homonormatividade". Esse decreto era o **PNDH-3** que, por prever diversas configurações familiares, foi alvo da revolta da ministra por ir contra os princípios cristãos.

Na gestão Bolsonaro, o Ministério dos Direitos Humanos foi transformado em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH por meio da lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019, definindo que o referido ministério seria responsável pelas políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos, abrangendo os seguintes

segmentos: mulher; família; criança e adolescente; juventude; idoso; pessoa com deficiência; população negra e minorias étnicas e sociais.

Quadro 1 – Fontes apresentadas no artigo

	Título da Matéria	Tipo	Veículo	Link
Fonte 1	Estúdio News entrevista Ministra Damares Alves.	Entrevista concedida a Gustavo Toledo	Record News, 2019	https://noticias.r7.com/brasil/estudio-news-entrevista-ministra-damares-alves-23102019/.
Fonte 2	Damares Alves: 'Tem mulher mais empoderada no Brasil do que eu?'	Entrevista concedida a Ricardo Senra e Elisa Kriezis	BBC News, Roma, 2019	https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50800983/.
Fonte 3	Damares critica conservadores desleais ao governo Bolsonaro.	Entrevista concedida	Gazeta do Povo, 2020	https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/damares-negadesgaste-bolsonaro-balanco-2020-critica-conservadores-desleais/.
Fonte 4	Conversa com Bial Programa de 17/09/2020.	Entrevista concedida a Pedro Bial	Rede Globo, Brasil, 2020.	https://globoplay.globo.com/v/8866357/
Fonte 5	Ministra Damares Alves faz balanço das ações de combate à covid-19.	Entrevista concedida a Paulo La Salvia	TV Brasil, Brasília, 2021	https://tvbrasil.ebc.com.br/brasil-em-pauta/2021/02/ministra-damares-alves-faz-balanco-das-acoes-de-combate-covid-19
Fonte 6	Ministra Damares Alves.	Entrevista concedida a José Maria Trindade e Denise Rothenburg.	Rede Vida, São Paulo, 2021.	https://www.redevida.com.br/programacao/frente-a-frente/videos/ministra-damares-alves-part-1

Fonte: Sistematização das autoras

Além dessas fontes, foram utilizados os Eixos Orientadores, Diretrizes e Objetivos Estratégicos do PNDH-3 como parâmetros analíticos, tal como o relatório “Um país sufocado: balanço do Orçamento Geral da União de 2020” publicado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC (2021), como dados que comprovam o descaso não se resume a posicionamentos políticos e ideológicos, mas se concretizam na esfera orçamentária. A respeito das declarações de Damares Alves, selecionamos algumas daquelas que dialogam diretamente com o

texto do PNDH-3, a fim de ilustrar os graus de incongruências entre o disposto no Programa e a gestão dos Direitos Humanos no governo Bolsonaro.

MULHERES MUITO MAIS CRIMINALIZADAS DO QUE PROTEGIDAS

Iniciamos a observação do discurso de Damares Alves sobre a questão dos direitos humanos voltados às mulheres com a entrevista para a Record News (Fonte 1, 2019), de outubro de 2019. Quando questionada sobre o veto do presidente Bolsonaro ao Projeto de Lei nº 2.538, de 2019, que obrigava profissionais de saúde da rede pública e privada a notificar indícios de violência contra a mulher⁴, a ministra enfatizou que:

tem mulher que não quer notificar a violência, é aquela mulher que, por exemplo, está sofrendo a violência, mas está em um processo de separação, tá tudo pronto pra ela sair de casa, o advogado tá entrando com uma petição, tá tudo combinado com o promotor, nos próximos dias ela está arranjando um lugar pra sair de casa com o filho, se o médico notifica a secretaria de segurança, e a secretaria entende que tem que mandar uma polícia lá, esse processo que ela está saindo de casa, que está se organizando, pode ser interrompido e podemos provocar uma tragédia (Fonte 1, 2019).

Também justificou que “tem mulher que não quer notificar e é direito dela ficar em silêncio” (Fonte 1, 2019), defendendo que o hospital deve orientá-la, porém, não a obrigar a realizar a denúncia. A ministra criticou o projeto por considerar que o fato de “qualquer indício” ter que ser notificado pode levar transtornos a um casal que vive em harmonia e, de repente, o homem se vê acusado como agressor, além de quebrar a confidencialidade entre paciente e médico. Portanto, o posicionamento de Damares Alves exposto na entrevista em relação ao tema se une às diversas controvérsias geradas no bojo da sociedade, passando mais pela decisão ou não de denunciar e pela reputação do homem, do que por questões que passam pela confiança nos profissionais por parte de uma vítima já fragilizada e os motivos pelos quais não denunciaria.

Ou seja, a leitura da ministra se mostrou totalmente contrária ao Eixo Orientador IV (Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência), o qual apresenta ações que determinam “desenvolver e implantar sistema

⁴ É importante informarmos que a lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, já determinava essa notificação por parte dos serviços de saúde. A mudança e a polêmica estão na inclusão dos ‘indícios’, adicionada pelo PL nº 2.538, de 2019, que resultaria no rompimento do sigilo por parte do profissional de saúde obrigado a realizar a denúncia.

nacional integrado das redes de saúde, de assistência social e educação para a notificação de violência” (Brasil, 2010) e “apoiar a implementação do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres de forma articulada com os planos estaduais de segurança pública e em conformidade com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006)” (Brasil, 2010). Damares sugeriu que Bolsonaro vetasse o projeto de lei, no entanto, o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional, se transformado na Lei 13.931/2019, determinando em seu artigo 1º que “constituem objeto de notificação compulsória, em todo o território nacional, os casos em que houver indícios ou confirmação de violência contra a mulher atendida em serviços de saúde públicos e privados” (Brasil, 2019).

Sobre o crescimento de denúncias de violência contra a mulher no contexto da pandemia, à TV Brasil, em 2021 (Fonte 5, 2021), a ministra explicou que estavam programando um fluxo para que as brasileiras denunciassessem via WhatsApp. Apontou que a “Casa da Mulher Brasileira”⁵ é um instrumento poderoso de proteção à mulher, sendo uma das inúmeras ações que estariam sendo apresentadas para o Brasil neste âmbito. Relatou que, ao assumirem, havia apenas sete unidades no Brasil e, em 2021, eram mais 27. Ressaltou que não se constitui como abrigo, pois se trata de um instrumento público em que se reúne toda a rede de proteção no mesmo espaço.

A então ministra também expôs, a respeito do funcionamento do local, que a vítima seria conduzida da denúncia até onde seria protegida, além de que o espaço conta com alojamento, por até 48 horas, local para crianças e pets. Seguiu dizendo que, no lugar, as mulheres são capacitadas, pois muitas são vítimas do provedor e por isso precisam trabalhar a autonomia financeira. Inclusive, declarou que há espaço para acessar vagas de emprego.

Damares pediu que as mulheres procurassem o local, pois seria obrigação do Estado protegê-las, mas, na realidade, em 2019 nenhum recurso foi destinado para o programa. E, a partir de 2020, os atendimentos se limitaram ao virtual, mesmo com o aumento das denúncias de violência contra a mulher, que chegaram a 105.821, de acordo com o G1. Os recursos destinados a essas unidades em 2020, segundo Relatório do INESC (2021, p. 89), foram:

⁵ Integra no mesmo espaço diferentes serviços especializados que atendem aos mais diversos tipos de violência contra as mulheres: Acolhimento e Triagem; Apoio Psicossocial; Delegacia; Juizado Especializado em Violência Doméstica e Familiar contra as Mulheres; Ministério Público, Defensoria Pública; Serviço de Promoção de Autonomia Econômica; Espaço de cuidado das crianças – Brinquedoteca; Alojamento de Passagem e Central de Transportes (MMFDH, 2019).

a Ação 14XS, para construção de casas, e a Ação 218B, que, por meio de planos orçamentários, alocou recursos para a manutenção desses equipamentos. Para a construção, foram autorizados R\$ 65 milhões, dos quais foram executados apenas R\$ 280 mil. Para a manutenção, foram executados apenas R\$ 124 mil de restos a pagar de anos anteriores.

No entanto, em suas narrativas, Damares declarou que Bolsonaro gastou cinco vezes mais na proteção da violência contra a mulher do que nos anos anteriores, chegando à cifra de 124 milhões de reais. Disse que estavam vindo com uma nova leitura da política de proteção à mulher e um dos caminhos pensados seria a autonomia financeira, o empreendedorismo.

Seguiu relatando que instituiu o “Maria da Penha vai à escola”, programa destinado a falar de violência contra a mulher para crianças a partir dos 4 anos, que será seguido de “Maria da Penha vai à floresta”, para as regiões ribeirinhas, onde há mulheres que estão sofrendo violência e não sabem que é violência; e “Maria da Penha vai à aldeia”, afirmando, “nós não vamos mais admitir no Brasil violência contra a mulher em nome de cultura, cultura que dói não é cultura” (Fonte 5, 2021). Reforçando que estes programas faziam parte da nova leitura que entregavam, naquele momento, para o Brasil no âmbito da proteção às mulheres.

Em linhas gerais, as declarações da ministra neste sentido não contradizem aos princípios do PNDH-3, porém, o relatório do INESC (2021) a respeito da execução do orçamento das políticas para as mulheres em 2019 e 2020 traz elementos concretos sobre a atuação deste ministério, pois aponta que as políticas para mulheres assumem uma orientação mais conservadora, o foco passa a ser na família e não na mulher como sujeito. Neste sentido, o relatório destaca que o plano passa a enfatizar o papel social da mulher como responsável pelo cuidado e limitada ao âmbito doméstico, além disso, responsabiliza a família pelo que deveria ser obrigação das políticas sociais, cada vez mais encolhidas. Essas alterações nas políticas destinadas às mulheres também foram refletidas no orçamento, ocasionando a “supressão das mulheres nas políticas socioambientais de desenvolvimento rural, cultura [...] tornando o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) o único órgão com a atribuição de implementar políticas específicas para as mulheres” (INESC, 2021, p. 86).

Foram identificadas onze medidas destinadas às mulheres por parte do ministério, entre elas “três cartilhas, a chegada de um portal e aplicativo do Disque 180, portaria com recomendações para o atendimento de mulheres em situação de violência no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e orientação de proteção de gestantes e lactantes” (Bruno, 2020). Esta última é citada na entrevista de Damares à Gazeta do Povo (FONTE 3, 2020), na

qual mencionou o Programa Mães Unidas que, segundo o portal do ministério, consistia em “proporcionar apoio relacional às gestantes e às mães de crianças com até 2 (dois) anos de idade, por meio da formação de uma rede de voluntárias” (MMFDH, 2020), reforçando a transferência de responsabilidades à sociedade civil, por meio de voluntariado.

Houve a baixa execução de políticas voltadas para mulheres, especialmente em 2020, ano de pandemia, expondo que dos “R\$ 120,4 milhões autorizados em 2020 para serem gastos com políticas para as mulheres foram executados efetivamente apenas R\$ 35,4 milhões, embora tenham sido empenhados⁶ R\$ 117,4 milhões” (INESC, 2021, p. 87). Dos recursos pagos, a maior parte foi para custear o Disque 180. Ainda segundo o Instituto, a baixa execução era alarmante, pois, em decorrência da pandemia, agressor e vítima estavam isolados juntos – fator que aumentava o índice de violência contra mulheres.

Em relação aos direitos reprodutivos da mulher, o PNDH-3 considera “o aborto como tema de saúde pública, com a garantia do acesso aos serviços de saúde” (Brasil, 2010), sugerindo a criação de campanhas e material técnico, instrucional e educativo sobre planejamento reprodutivo que respeite os direitos sexuais e direitos reprodutivos, contemplando a elaboração de materiais específicos para a população jovem e adolescente e para pessoas com deficiência (Brasil, 2010). Diretrizes que vão ao caminho oposto das posições de Damares.

Quando perguntada a respeito do feminismo pela BBC News (Fonte 2, 2019), Damares fez crítica ao “feminismo exagerado”, cuja pauta era a “marcha pelo aborto”. Expôs que há muito a fazer pra proteger as mulheres, então questionava: por que “ir pra rua pedir só aborto”? Pois, segundo Alves, a legislação já o permite em caso de estupro, risco de vida e anencefalia fetal. “O plano de governo de Bolsonaro é proteção da vida desde o nascimento, a pauta ‘aborto’ é do congresso nacional”, declarou à Gazeta do Povo (Fonte 3, 2020). Seguiu falando que estavam trabalhando inúmeras ações no ministério da saúde para proteger grávidas e saúde da gestante e que no MMFDH lutam pelo direito à vida desde a concepção. Algumas de suas falas nesta entrevista são:

mesmo que todas as nações do mundo legalizem o aborto, nós podemos ser a única do mundo a não legalizar, eu sou muito otimista [...] que as outras nações queiram matar seus bebes na barriga da mãe, aqui não [...] não podemos permitir que aborto seja método anticonceptivo [...] não podemos admitir o aborto como

⁶ “Ainda que o empenho sinalize para o compromisso assumido pelo governo com contratos e convênios, consideramos como recurso executado a soma dos recursos pagos e de restos a pagar pagos: isso porque o que foi empenhado, mas não foi pago, se converte em restos a pagar, podendo ser pago em anos posteriores” (INEC, 2021).

um plano de planejamento familiar [...] Até onde a gente puder influenciar para que o aborto nunca seja legalizado lá ou no judiciário, nós vamos influenciar, porque nós, este governo, acredita que aborto é violência contra a criança e contra mulher, se eu sou ministra da mulher, eu tenho que proteger mulher e aborto é violência contra a mulher também (Fonte 3, 2020).

Também houve indícios de posicionamentos contrários até mesmo ao aborto legal, especialmente após o caso de uma menina de 10 anos, engravidada pelo tio após ser estuprada. A condição psicológica da criança estava profundamente abalada e rejeitava a ideia de ter um filho. Mesmo após a permissão da interrupção da gravidez pelo juiz, os médicos de Vitória/ES se recusaram a realizar o aborto, que ocorreu no Recife. E a perversidade não parou por aí, pois

a garota seria alvo de uma sórdida campanha antiaborto orquestrada por bolsonaristas nas redes sociais, fomentada por vazamentos tanto do seu cadastro na Prefeitura de São Mateus quanto do seu prontuário médico. A menina, que só conseguiria realizar a interrupção da gravidez no Recife, teve o nome divulgado na internet e chegou a ser chamada de assassina (Abreu, 2020).

A ministra foi acusada de agir nos bastidores para que o aborto não fosse realizado, pois, alguns dias após a divulgação do caso, Damares enviou dois assessores à cidade, juntamente a um deputado estadual, que visitaram o Conselho Tutelar e a Secretaria de Assistência Social, além de terem entrado em contato com familiares da criança. Religiosos e militantes antiaborto foram à casa da avó da menina diversas vezes para tentar fazer com que a mulher convencesse a criança a não realizar o aborto.

Em entrevista à Rede Globo, em setembro de 2020 (Fonte 4), a ministra declarou que teriam que lutar para salvar as duas vidas sempre que possível. Seguiu afirmando: “eu acredito que o que estava no ventre daquela menina era uma criança, com quase seis meses de idade e que poderia ter sobrevivido” (Fonte 4, 2020). Sendo assim, verificamos que as constantes violações ao direito constitucional ao aborto neste caso, partindo de grupos apoiadores do governo e de Damares, além de suas declarações defendendo que a gravidez fosse mantida, demonstram o posicionamento conservador e religioso adotado, pois, em um discurso disfarçado de “defesa da vida”, não mediram esforços para torturar psicologicamente uma criança já fragilizada.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES: QUAIS ESSA LÓGICA DEIXA MORRER?

Em entrevista à Rede Vida, de fevereiro de 2021 (Fonte 6), a ministra tratou do tema “infância e adolescência” afirmando que no país não havia

sequer a garantia de que todas as crianças sejam registradas, isso significa que se não sabemos de suas existências, não podemos quantificar quantas estão morrendo ou desaparecendo. “A gente precisa, no Brasil, fazer um pacto pela infância de verdade. A infância tem que ser como diz a lei: prioridade absoluta” (Fonte 6, 2021), disse a ministra, afirmando ainda que este tema deve ser transversal, ou seja, preocupação de todos os ministérios.

Entretanto, crianças e adolescentes não integraram um grupo prioritário para políticas públicas, ao contrário do que declarou Damares, pois inúmeras são as violações de direitos contra esta parcela da população. O INESC (2021) conclui que, com a pandemia de covid-19, as violações contra esses cidadãos aumentaram e a culpa é da negligência do Estado brasileiro. Ainda de acordo com o instituto, o orçamento destinado à Assistência à Criança e ao Adolescente foi reduzido em R\$ 298,1 milhões em 2020 na relação com 2019 e R\$ 45,7 milhões a menos foram executados. Ou seja, além do orçamento ter sido reduzido em 2020, considerando-se somente as despesas do ano em questão, ainda faltou ser executado 19,5% do valor disponível (INESC, 2021, p. 61).

Somente duas ações integraram esse orçamento, entre elas, o Programa Criança Feliz, que recebeu 98,4% dos recursos de assistência à criança e ao adolescente, sendo sua principal atuação as visitas domiciliares a famílias pobres. Além disso, apenas o ensino médio se constituiu como requisito para ser um “visitador”, cuja função consiste em “ensinar como as famílias devem educar e estimular seus filhos nos aspectos sociais e psicomotores” (INESC, 2021, p. 63). Mesmo se mostrando ineficaz na garantia de direitos a longo prazo, esse foi o único programa voltado para a infância contido no Plano Plurianual do Governo Federal.

Levantamos que houve o lançamento do Plano de Contingência para Crianças e Adolescentes na Pandemia, em julho de 2020, em cerimônia no Palácio do Planalto, no qual o executivo federal elaborou um conjunto de metas contendo ações a serem implementadas para assegurar a este grupo prioritário (crianças e adolescentes) a segurança necessária ao seu desenvolvimento durante a crise da covid-19. Em publicação da Casa Civil, lê-se que vários ministérios, a Casa Civil e a CGU integravam o Plano: a “ação interministerial é uma resposta aos riscos à saúde e aos desdobramentos socioeconômicos que atingem as populações mais vulneráveis durante a pandemia de Covid-19” (Brasil, 2020). Assim também se referiu ao Plano a ex-ministra Damares Alves, em seu discurso de lançamento afirmando que se tratava de uma “consolidação de tudo que já fizemos, o que estamos fazendo e o que ainda vamos fazer neste período de pandemia para proteger as crianças e os adolescentes brasileiros” (Alves, 2020 *apud* Brasil, 2020).

No entanto, o que temos na realidade é que o Brasil foi um dos países com maiores índices de mortalidade infantojuvenil causada pela SARS-COV-2. De acordo com a Agência Pública de Jornalismo Investigativo, de São Paulo, em maio de 2020, 93% das crianças e adolescentes que morreram pela doença na cidade habitavam na periferia e eram de famílias de baixa renda. Segundo Roberto Trindade, médico entrevistado pela reportagem,

a falta de políticas públicas e de segurança alimentar, entre n fatores, acaba favorecendo o adoecimento dessas crianças (...) até porque, para a grande parte da população que continua exercendo suas funções, é impossível fazer home office, eles acabam indo trabalhar, têm contato no transporte público (Trindade, 2020 *apud* Dolce, 2020).

Isso significa que é impossível refletir sobre os efeitos da pandemia na saúde da criança e do adolescente sem incluir questões de cunho social, pois estão interligadas. Portanto, podemos afirmar que a necropolítica, que determina quem vive e quem morre, também se fez presente na questão da violação de direitos de crianças e adolescentes na gestão de Damares Alves.

E QUANDO AS MULHERES E AS CRIANÇAS SÃO YANOMAMIS?

No que tange às Comunidades Tradicionais, o PNDH-3 destaca as ações afirmativas no reconhecimento de direito de quilombolas e o direcionamento no sentido de reconhecer e garantir aos povos indígenas o direito às suas terras. O eixo orientador III, intitulado “Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades”, aborda, em sua apresentação, o fato de que nas últimas décadas houve avanço na pauta dos Direitos Humanos no Brasil (Brasil, 2010).

Para a TV Brasil, em fevereiro de 2021 (Fonte 5), Damares expôs que, no contexto da pandemia, a SESAI⁷ e FUNAI se anteciparam, determinando que os povos não saíssem das áreas e que ninguém entrasse. Relatou que o MMFDH distribuiu diretamente cerca de 450.000 cestas básicas, beneficiando inúmeras famílias indígenas e que, além do que compraram, houve a participação da sociedade civil, dos grupos de voluntariados. Explicou que fazendo a garantia alimentar, os povos indígenas permaneceram em suas regiões e não foram para cidade, dessa forma evitaram o contágio. Sobre isso, Leila Saraiva destaca que foi uma

⁷ Secretaria Especial de Saúde Indígena.

ação essencial, contudo, enfatiza que é “curioso” a atuação do ministério ter sido focada apenas nessas ações de caráter meio caridoso, assistencial.

[...] Encaro como uma manobra de tentativa de conexão entre o ministério e a Funai. Este recurso poderia também ser usado não só para compra de cestas básicas, como para proteção de terras, fiscalização e ações protetivas dos índios em isolamento voluntário (Saraiva, 2020 *apud* Bruno, 2020).

Mesmo assim, na entrevista, Damares se mostrou orgulhosa ao declarar que a covid-19 havia chegado a 25% das áreas indígenas, “ao contrário do discurso dos que achavam que teríamos um genocídio desses povos no Brasil” (Fonte 5, 2021). A ministra explicou que o vírus chegou especialmente por “índios que já estavam fora”, em hospitais para tratamento, por exemplo, avaliando que “conseguimos conter e conseguimos, neste momento, cuidar dos nossos povos tradicionais” (Fonte 5, 2021).

À Rede Vida (Fonte 6), também em fevereiro de 2021, declarou que indígenas teriam números recorde de vacinação. “Nós vamos ser o campeão. E nós vamos vacinar em tempo *record* porque o Brasil tem expertise nisso” (Fonte 6, 2021). Afirmou também que seguia a regra da ciência, de priorizar idosos e povos tradicionais, justificando que “o organismo do índio é diferente do nosso, o metabolismo é diferente, uma gripe para o índio é uma pneumonia pra gente” (Fonte 6, 2021). Disse que existiam cerca de 1.890.000 indígenas no Brasil, estando apenas metade deles em áreas indígenas.

Entretanto, Bolsonaro vetou, **sob suas sugestões**⁸, trechos do Projeto de Lei 1142/2020, que determinava ao governo, entre outros, fornecer

acesso à água potável”, distribuição de cestas básicas e “distribuição gratuita de materiais de higiene, limpeza e de desinfecção para as aldeias”, além de garantir “a oferta emergencial de leitos hospitalares e de terapia intensiva”, e a obrigação de comprar “ventiladores e máquinas de oxigenação sanguínea” para essas comunidades (Oliveira, 2020).

Os vetos foram derrubados pelo Congresso Nacional posteriormente, incorporando os direitos à Lei 14.021/20. Desta forma, cada vez mais

⁸ Por meio de “nota técnica enviada pela ministra ao Planalto, assinada em 6 de julho por Esequiel Roque, secretário adjunto da Igualdade Racial [...] Segundo o documento endossado por Damares, ‘mesmo cientes da situação de excepcionalidade vivida pelo país e da celeridade em aprovar projetos de lei que beneficiem e protejam os povos tradicionais, os povos indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais não foram diretamente consultados pelo Congresso Nacional’” (Barreto, 2020).

percebemos a atuação de Damares no sentido de “levar alimentos” como assistencialista, sem atuar nos reais problemas enfrentados pelas comunidades tradicionais em um contexto pandêmico. A ministra, em reunião ministerial de 22 de abril de 2020, desconsiderou a falta de atuação dos órgãos competentes, principalmente a do poder executivo, delegando a “culpa” pelas contaminações a opositores de Bolsonaro:

nós recebemos a notícia que haveria contaminação criminosa em Roraima e Amazônia, de propósito, em índios, pra dizimar aldeias e povos inteiro pra colocar nas costas do presidente Bolsonaro [...] porque eles precisavam matar mais índio pra dizer que a nossa política não tava dando certo” (Alves, 2020 *apud* Abrão, 2020).

Segundo dados do Inesc (2021), a execução orçamentária da Funai e da SESAI mostra que os recursos não foram utilizados plenamente, em vez disso, ocorreu um contínuo desmonte de investimentos na proteção dos direitos dos povos indígenas. Segundo o mesmo estudo, em fevereiro de 2021, a covid-19, que já havia contaminado 47.542 e matado 942 indígenas no País, “exigiria uma atuação pungente da Funai e da [...] SESAI para ser efetivamente contida” (INESC, 2021). A maioria das ações realizadas nesse sentido destaca a luta dos povos indígenas pela garantia de seus direitos.

Por meio da “ADPF 709, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) associou-se à Clínica de Direitos Fundamentais da UERJ e a seis partidos para combater a omissão do governo federal no combate à pandemia e cobrar providências quanto ao risco de genocídio de diversas etnias” (INESC, 2021). As cobranças apresentadas foram no sentido de implementação de barreiras sanitárias, atendimento de todos os indígenas pela SESAI (inclusive aqueles que vivem em área urbana), plano de combate à covid-19. Além de tornar “efetivo o art. 232 da Constituição, que sublinha a legitimidade dos povos indígenas e de suas organizações para atuar em juízo na defesa de seus direitos e interesses” (Araújo Junior, 2020).

Movidos pela luta incessante por direitos, os povos indígenas não conseguiriam mais que algumas cestas básicas, doação de roupas e evangelização por parte do governo, como ocorreu em julho de 2020, quando uma “ação” realizada por militares e suas esposas no território indígena Yanomami envolveu distribuição de doces, maquiagens, doações de roupas para uma comunidade que, por tradição, vive nua ou seminua, e aglomeração, desrespeitando sua cultura e colocando em risco suas vidas em um contexto de pandemia. Essas considerações, apesar de não estarem ligadas diretamente a Damares Alves, evidenciam a relação das pessoas brancas com os indígenas, de paternalismo, assistencialismo e tentativa de redução de toda sua tradição e cultura em “pobreza”, a ser

“combatida” por meio do voluntariado (muitas vezes cristão), que interfere em seus modos de vida.

Clóvis Brighenti avalia que a posição de Damares à frente da pasta é bem semelhante a esta relatada pela reportagem da UOL, ao adotar uma postura que infantiliza indígenas, “não entendeu ou faz questão de não entender que eles não são mais tutelados. [...] E se coloca como a mãe dos índios, a pessoa que precisa salvá-los” (Brighenti, 2020 *apud* Ramos, 2020). Em suas falas, Damares defendeu que os indígenas tenham direito de ir e vir, à educação, à faculdade, enfatizando principalmente que “o índio tem direito, inclusive, de conhecer todas as religiões e escolher qual ele quer, é direito humano” (Fonte 4, 2020). Justificou – em relação às igrejas evangélicas no Xingu – dizendo que não se tratava de levar religião para o “índio”, mas sobre o “índio” saber que existem outras manifestações religiosas e poder escolher, pois a religiosidade é muito inerente aos povos indígenas. Essas falas nos levam a supor que a ministra terrivelmente cristã talvez quisesse se somar ao grupo de brancos que “já ameaçaram muitas vezes para nos obrigar a abandonar os *xapiri*. Nessas ocasiões, só sabiam dizer: ‘Seus espíritos estão mentindo! São fracos e estão enganando vocês! São de Satanás!’”, como aponta Kopenawa (2015, p. 511) na epígrafe deste artigo.

Por fim, destacamos que as perversidades do projeto genocida vieram à tona após a derrubada do “Sigilo de 100 anos”, o que permitiu que o novo Ministério dos Direitos Humanos, dirigido por Silvío Almeida, levantasse – para além dos vetos em relação ao fornecimento de água para os Yanomamis – o fato de que a ministra Damares Alves descumpriu determinações judiciais em cerca de 10 processos administrativos que previam proteção à Terra Indígena (Damares, 2023).

Além disso, a Agência Brasil, em matéria editada por Fábio Massali (2023), denuncia que desde 2021 o governo de Jair Messias Bolsonaro vinha sendo alertado pela Defesa Civil de Roraima de que os indígenas yanomami estavam sofrendo com a falta de alimentos. Os pedidos feitos “por meio de ofícios encaminhados aos extintos ministérios da Mulher, Família e Direitos Humanos e Desenvolvimento Regional (MDR) que estavam, à época, sob o comando de Damares Alves e Rogério Marinho” (Massali, 2023) foram ignorados, segundo o coronel Cleudimar Alves Ferreira. Além disso, os documentos levantados apontam que a situação extrema foi agravada

pelas consequências nefastas da presença ilegal de cerca de 40 mil garimpeiros no interior da terra indígena, a maior do país, com quase 9,6 milhões de hectares. [...] De acordo com a Hutukara Associação Yanomami, a área florestal destruída por garimpeiros no interior da reserva yanomami vem crescendo exponencialmente, tendo saltado de 1.236 hectares

devastados em 2018, para os 5.053 hectares desmatados em dezembro de 2022, desestruturando o modo de vida indígena (Massali, 2023).

A matéria também aponta que, segundo a ONG – Instituto Socioambiental (ISA), “a crise humanitária que os yanomami enfrentam, com consequências sanitárias, ambientais, socioculturais e econômicas, também é reflexo da desestruturação da assistência à saúde indígena nos últimos cinco anos” (*apud* Massali, 2023). Assim, chegamos ao vergonhoso índice de mais de 570 crianças yanomami mortas de desnutrição e doenças decorrentes da fome. Levando em consideração o exposto, o discurso alinhado a preceitos dos Direitos Humanos de Damares Alves camufla os baixos investimentos e o recrudescimento da necropolítica e do necropoder que inspirou todos os minutos das ações do governo Jair Messias Bolsonaro.

QUE LEVATEMOS A BANDEIRA: PARA HUMANOS, DIREITOS!

[...]Tornei-me homem, meus filhos cresceram e tiveram seus próprios filhos. Agora, nunca mais quero ouvir más palavras sobre os *xapiri!* *Omama* os criou depois de ter desenhado nossa floresta e, desde então, eles continuaram cuidando de nós. Eles são muito valentes e muito bonitos. Seus cantos fazem nossos pensamentos aumentar em todas as direções e ficar firmes. E por isso vamos continuar fazendo dançar suas imagens e defendendo suas casas, enquanto estivermos vivos. Somos habitantes da floresta. É esse nosso modo de ser e são estas as palavras que quero fazer os brancos entenderem (Davi Kopenawa).

Nos propusemos a demonstrar brevemente de que forma aqueles que se colocam como conservadores nos costumes e liberais na economia tratam os Direitos Humanos. Por meio de declarações selecionadas, vimos um pouco do posicionamento e gestão do governo de Jair Messias Bolsonaro a respeito das questões contidas no PNDH-3 e o quão perversas foram as decisões de uma ministra dos Direitos Humanos que se coloca contrária a esses direitos. Por meio de sua posição de defesa ao governo e justificativa de seus atos e discursos, Damares Alves consente e reflete em seu ministério uma posição de risco aos Direitos Humanos. Isso confirma a adesão a uma postura de negação dos direitos humanos de forma universal, dedicando-os apenas aos “humanos direitos”. Na realidade, esses discursos ideologizados efetivamente funcionam como cortina de fumaça para o desmonte de direitos já conquistados coletivamente na árdua luta de mais de 500 anos.

A própria metáfora dos “direitos humanos para humanos direitos” se esvai quando olhamos para as ações que implicaram em mortes de crianças e mulheres yanomamis, as quais carregam em si o peso das opressões interseccionadas pela questão de classe social, de raça/etnia, de gênero, de geração e território. Que mal para a sociedade fazem os povos indígenas que estão isolados e protegendo as florestas? Nenhum mal. Mas, mesmo assim, têm sua existência combatida por aquelas e aqueles que têm suas ações cravadas na colonialidade, no racismo estrutural e na necropolítica. O que está por trás desse genocídio? A entrega das reservas indígenas para a exploração desenfreada, insustentável e violenta. Então, se trata de uma guerra capitalista por exploração e lucro, parafraseando Kopenawa (2023), o ouro está sujo de sangue yanomami.

Constatamos que houve uma grave involução dos Direitos Humanos no Brasil, um desmonte fenomenal de conquistas históricas. Portanto, é identificável a fragilidade dos Direitos Humanos, pois possuímos um Programa que orienta as políticas adotadas pelo Estado no sentido oposto ao que emanou do ministério de Damare Alves. A ministra propagou discursos e ações contrários à sua plena realização, como a não execução orçamentária e o forte direcionamento baseado em valores conservadores de sua atuação. Sendo assim, identificamos a naturalização das violações e reiteramos que na história de um Brasil real os direitos andam em corda bamba, fato que nos traz imensos desafios. Entretanto, essas violações não conferiram responsabilização ou grandes protestos de massa. Ao contrário, mesmo com tantas evidências de que a atuação de Damare Alves e do governo Bolsonaro foi perniciosa e genocida, ela conseguiu se eleger para o cargo de senadora da República.

Parte disso reside no fato de que, no Brasil, não se superou a invalidação dos direitos humanos pelo passado de racismo, torturas e constantes violações que se justificam no moralismo e nos discursos ideologizados. Tais constatações nos implicam a urgente construção de estratégias que se coloquem na esfera de processos educativos contra-hegemônicos (Gramsci, 1985) que almejem a construção de consciência crítica, coletiva e popular. Ao final, determinamos a fundamental aspiração a uma realidade em que os direitos não necessitem mais de posituação, porque, em circunstâncias ideais, haveria a igualdade entre todos os seres humanos. Entretanto, ao considerar o contexto em que estamos inseridos, exploratório e desigual, a luta por Direitos Humanos se mostra imprescindível, dadas as urgências estabelecidas pela realidade e sua instabilidade frente às disputas de poder. Por sorte, escrevemos este artigo em um contexto de esperanças renovadas, sem muitas ilusões, obviamente, mas acreditando nos esforços do governo federal para recompor o compromisso com a gestão dos Direitos Humanos no Brasil.

Assim como disse Luther King [...] não há paz sem memória e não há paz sem justiça, e justiça é luta. Disse ele: eu tenho um sonho, eu também tenho um sonho. E quero sonhá-lo com todo o povo brasileiro. Eu sonho com um futuro no qual nós já vencemos. Nós somos a vitória dos nossos ancestrais. Nós somos a vitória, também, daqueles que virão depois de nós – Silvio Almeida, Ministro de Direitos Humanos em seu discurso de posse, 03/01/2023.

E que os “cantos” da floresta, da resistência, da luta, da ancestralidade, façam “nossos pensamentos aumentar em todas as direções e ficar firmes” (Kopenawa, 2015), inspirando e fortalecendo as diferentes frentes que se colocam em favor da efetivação desses direitos, afinal de contas, a meta de todos aqueles que almejam uma nova sociedade deve se assentar na bandeira: para humanos, direitos!

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Camila. Prisão de governadores e “contaminação criminososa” de índios. As falas de Damares na reunião. **Gazeta do Povo**, 22 mai. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/damares-reuniao-bolsonaro-video/>. Acesso em: 15 maio 2021.
- ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 86, p. 5-20, 4 mai. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/NGm7p9TXM6QdrJFx45zg5zk/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002019000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2021.
- ALONSO, Angela. A comunidade moral bolsonarista. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique (org.). **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 40-55.
- ARAÚJO JUNIOR, Júlio José. ADPF 709: a voz indígena contra o genocídio. **Jota**, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/adpf-709-a-voz-indigena-contr-o-genocidio-08072020>. Acesso em: 14 mai. 2021.
- BARROCO, Maria Lúcia Silva. O significado socio-histórico dos Direitos Humanos e o Serviço Social. In: Conflitos Globais e a violação dos Direitos Humanos: a ação do Serviço Social; Conferência Mundial de Serviço Social da Federação Internacional de Trabalho, 2008, Salvador. **Anais** [Conferência Mundial de Serviço Social da Federação Internacional de Trabalho]. Disponível em: http://www.cfess.org.br/pdf/maria_lucia_barroco.pdf. Acesso em: 15/08/2020
- BOLSONARO anuncia mudanças no Ministério dos Direitos Humanos: o nome. **Revista VEJA**, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/>

política/bolsonaro-anuncia-mudanca-no-ministerio-dos-direitos-humanos-o-nome/. Acesso em: 16 mai. 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13844.htm. Acesso em: 7 mai. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos(PNDH-3)**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República --rev. e atual. SDH/PR, 2010.

BRUNO, Maria Martha. Damares Alves investe em cestas básicas e cartilhas no enfrentamento à covid-19. **Gênero e Número**, 31 jul. 2020. Disponível em: <http://www.generonumero.media/damares-alves-cartilhas-covid/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

DAMARES se irrita ao ser questionada sobre yanomamis: ‘Só respondo nos autos’... **Carta Capital**, 01 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/damares-se-irrita-ao-ser-questionada-sobre-yanomamis-so-respondo-nos-autos/>. Acesso em: 28 fev. 2023

DAMARES... Damares se irrita ao ser questionada sobre yanomamis. **Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/damares-se-irrita-ao-ser-questionada-sobre-yanomamis-so-respondo-nos-autos/>. Acesso em: 26 fev 2023

DOLCE, Julia. Desigualdade social é fator de risco para mortes de crianças e adolescentes por Covid-19 no país. **Agência de Jornalismo Investigativo**, [S. l.], p. 1-1, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/06/desigualdade-social-e-fator-de-risco-para-mortes-de-criancas-e-adolescentes-por-covid-19-no-pais/#Link1>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

INESC. **Um país sufocado**: balanço do Orçamento Geral da União de 2020. Brasília: 2021. Instituto de Estudos Socioeconômicos. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/umpaissufocado/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

KOPENAWA, Davi. O outro está sujo de sangue yanomami. Entrevista concedida a João Pedro Soares. **DW**, 10/02/2023. Disponível em: <https://amp.dw.com/pt-br/o-ouro-est%C3%A1-sujo-de-sangue-yanomami-diz-davi-kopenawa/a-64654171>. Acesso em: 28 fev 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIMA, Leanderson. “Yanomami Sob Ataque”: a denúncia de Davi Kopenawa na ONU. **Amazonia Real**, mar. 2023. Disponível em:

<https://amazoniareal.com.br/yanomami-sob-ataque/>. Acesso em 28 Fev 2023

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe? para**

entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. Brasil: Boitempo, 2016, p. 16-21.

MASSALI, Fabio. Defesa Civil de Roraima alertou Damares sobre a situação yanomami. **Agência Brasil**, 02/02/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/em-2021-defesa-civil-de-roraima-alertou-damares-sobre-a-situacao-yanomami>. Acesso em 28 fev 2023.

MATTOS e SILVA, Ivan Henrique de. “Liberal na economia e conservador nos costumes” Uma totalidade dialética. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 36 (107). 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/gm56SyjkkQcyZrCZW57rG7v/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder soberania, estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios**. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32. dezembro 2016

MIGUEL, Luís Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil.** 1. ed. Brasil: Boitempo, 2016, p. 16-21.

OLIVEIRA, Joana. Bolsonaro veta obrigação do Governo de garantir acesso à água potável e leitos a indígenas na pandemia. **El País**, São Paulo, 08 jul. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-08/bolsonaro-veta-obrigacao-do-governo-de-garantir-acesso-a-agua-potavel-e-leitos-a-indigenas-na-pandemia.html>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brasil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 16 mai. 2020

PAES, Letícia da Costa. **A política dos Direitos Humanos: entre paradoxos e perspectivas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=19325@1>. Acesso em: 8 jul. 2020.

RAMOS, Mariana Franco. Deboche de Damares esconde ataques a povos vulneráveis. **Brasil de Fato**, 4 ago. 2020. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/08/04/deboche-de-damares-esconde-ataques-a-povos-vulneraveis#.YKRiMm7hvFQ.whatsapp>. Acesso em: 18 mai. 2021.

ROCHA, Andréa Pires. Direitos humanos e os determinantes da colonialidade: racismo, colonialismo e capitalismo. **Serviço Social Em Debate**, Volume 4(1).

2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5652>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022

ROCHA, Andréa Pires. **O Juvenicídio brasileiro:** racismo, guerra às drogas e prisões. Londrina/PR: EDUEL, 2020b. 141 p.

TRINDADE, José Damião de Lima. Os direitos humanos: para além do capital (Prefácio). In: BRITES, Cristina M.; FORTI, Valeria. (orgs) **Direitos Humanos e Serviço Social:** polêmicas, debates e embates. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011

VIVAS, Fernanda. 'Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã', diz Damares ao assumir Direitos Humanos. **G1 Política**, Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/estado-e-laico-mas-esta-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damares-ao-assumir-direitos-humanos.ghtml>. Acesso em: 7 maio 2021.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2013. 474 p.

SER MÃE ESTANDO PRESA: DESAFIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE NA CADEIA PÚBLICA FEMININA DE LONDRINA-PR

Alexania Camila de Oliveira Felix

INTRODUÇÃO

O sistema de encarceramento se faz presente ao longo da história, durante a idade antiga e média não se apresentavam códigos específicos e o aprisionamento era uma forma de manter o indivíduo para a aplicação de castigos físicos. Mas foi na ascensão do modo de produção capitalista que a história das prisões se intensificou, momento marcado por mudanças nas relações sociais, onde a base se expressava no trabalho e muitos não tinham acesso ao mesmo, gerando problemas econômicos e sociais e o aprofundamento das desigualdades sociais e a violência.

A história das prisões femininas no Brasil tem início nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, nos anos 1930 a 1940. Naquele momento, as prisões eram administradas pela Igreja Católica, com a missão de que aquelas mulheres com atitudes “desviantes” se tornassem boas e dóceis diante da sociedade e da sua família, uma forma de controle que a sociedade conservadora e patriarcal tinha sobre essas mulheres.

As mudanças econômicas e político-ideológicas no sistema capitalista e a expansão do sistema prisional impactam especialmente as mulheres. Apesar do ainda pequeno contingente em números absolutos (35.218,91) as mulheres compõem o segmento que mais cresce no encarceramento. Entre 2000 e 2014, houve um aumento em 567,4% no contingente de mulheres encarceradas, enquanto que o aumento entre os homens foi de 220% (Borges, 2019).

A questão do direito e proteção à maternidade de mulheres privadas de liberdade torna-se elemento fundamental, abrindo questionamentos sobre como acontece o acompanhamento das gestantes privadas de liberdade, como também, sobre as estratégias para manutenção dos laços afetivos com os filhos de até 12 anos de idade enquanto essas mães permanecem em instituição prisional. Neste terreno reflexivo também se inserem o direito das crianças de manterem contato com suas mães privadas de liberdade. Portanto, são inúmeras as esferas dos Direitos Humanos que dizem respeito ao superencarceramento de mulheres. A Lei

nº 13.257, de 8 de março de 2016, dispõe sobre o marco legal da Primeira infância,

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano [...].

Estando em consonância com os princípios e diretrizes do ECA, alterando alguns artigos do Código de Processo Penal, colocando em seu art. 318 que

Poderá o juiz substituir a prisão preventiva pela domiciliar quando o agente for: [...] III – imprescindível aos cuidados especiais de pessoa menor de 6 (seis) anos de idade ou com deficiência; IV – gestante a partir do 7º (sétimo) mês de gravidez ou sendo esta de alto risco; IV – gestante; V – mulher com filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos.

[...] Art. 318-A. A prisão preventiva imposta à mulher gestante ou que for mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência será substituída por prisão domiciliar [...].

Por isso, a pesquisa teve como objetivo geral conhecer as vivências de mulheres privadas de liberdade na Cadeia Pública Feminina de Londrina-PR acerca do que é ser mãe estando presa. Compreender as relações de maternidade entre mulheres que estão no sistema prisional, abrangendo mulheres com filhos de até os 12 anos de idade, também se há casos de presas grávidas e entender a realidade vivida nesse espaço.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e a princípio se assenta na revisão bibliográfica sobre a temática do sistema prisional, a questões relacionadas a gênero e maternidade no espaço penitenciário. A pesquisa de campo teve mulheres privadas de liberdade em Londrina/PR que tenham filhos ou estejam gestantes como sujeitas. O instrumento utilizado foi um questionário anônimo, com questões fechadas que abordaram idade, tempo que está privada de liberdade, número de filhos, identidade étnico/racial, escolaridade, se gestante e quanto tempo de gestação. E houve uma questão aberta, na qual solicitamos que escrevessem uma carta contando o que é ser mãe estando presa e a escolha da carta como instrumento analítico se deu em uma perspectiva de facilitar o contato, possibilitando que elas escrevam de forma livre suas vivências.

A GARANTIA DO DIREITO À CONVIVÊNCIA ENTRE MÃES PRIVADAS DE LIBERDADE E SEUS FILHOS E FILHAS

Iremos abordar alguns documentos e legislações oficiais, como a Lei de Execução Penal, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher, a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. Como pontuamos anteriormente, a discussão em relação à situação de mulheres no sistema prisional não tem tanta visibilidade, assim como é abordado o encarceramento masculino, o que leva à marginalização das necessidades das mulheres presentes no sistema. Muitas delas, ao ingressarem ao sistema prisional, deixam de ter contato e convivência com seus filhos e familiares e muitas delas podem estar ou descobrem a gestação já privadas de liberdades.

Há outras duas legislações que foram de grande importância para a questão do direito à maternidade às mulheres no sistema prisional, são elas, a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE) e a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP), ambas do ano de 2014. Elemento este que comprova o descaso em relação à condição das mulheres em cumprimento de pena, à medida que as legislações garantidoras de direitos à questão da saúde são muito recentes. O segundo documento não aborda especificamente questões relacionadas à saúde de gestantes e seus filhos, mas vai tratar de forma geral sobre o acesso à saúde para a população privada de liberdade, e é um instrumento importante, porque aponta seus objetivos e diretrizes e a estrutura de financiamento dessa política.

Observamos que o PNAMPE coloca como meta o compromisso em relação à garantia de direitos importantes no que se refere à maternidade, como também à questão da proteção das crianças de até seis meses em período de amamentação, que podem permanecer com as mães, ou crianças e adolescentes que quando estão em condições de visitantes. Por outro lado, existe a possibilidade da prisão domiciliar de mulheres que possuam filhos menores de 12 anos ou com deficiência, conforme dispõe o Código de Processo Penal:

Art. 318. Poderá o juiz substituir a prisão preventiva pela domiciliar quando o agente for:

[...]

IV – gestante a partir do 7º (sétimo) mês de gravidez ou sendo esta de alto risco. (Incluído pela Lei nº 12.403, de 2011).

IV – gestante; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016).

V – mulher com filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos; (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

[...]

Art. 318-A. A prisão preventiva imposta à mulher gestante ou que for mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência será substituída por prisão domiciliar, desde que: (Incluído pela Lei nº 13.769, de 2018).

I – não tenha cometido crime com violência ou grave ameaça a pessoa; (Incluído pela Lei nº 13.769, de 2018).

II – não tenha cometido o crime contra seu filho ou dependente. (Incluído pela Lei nº 13.769, de 2018).

Podemos afirmar que crianças e adolescentes foram reconhecidos de fato como detentores de direitos, com a implementação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi criado no ano de 1990; Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006); a Lei nº 12.962 que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente, para assegurar a convivência da criança e do adolescente com os pais privados de liberdade; a Lei da Primeira Infância criada no de 2016. Há outro documento importante, este foi elaborado pelo DEPEN, se chama Diretrizes para a Convivência Mãe-Filho/a no Sistema Prisional e foi lançado no ano de 2016. Estes que possuem uma característica protetiva, diferente da lógica das legislações anteriores.

Assim, podemos pontuar que assegurar o direito de convivência familiar é importante para a manutenção dos laços entre os filhos e as mães privadas de liberdade. No ano de 2016, o DEPEN lançou um documento intitulado Diretrizes para Convivência Mãe/Filho no Sistema Prisional, que tem como objetivo sistematizar sobre os direitos de convivência entre mães e filhos, que estão extras e intramuros.

O documento pontua desde a importância de o sistema prisional sistematizar informações tanto das mulheres quanto de seus filhos, a questão da atenção às gestantes, das condições estruturais para a permanência de mulheres com crianças dentro dos presídios e a questão da manutenção desses vínculos.

DESAFIOS ENFRENTADOS POR MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE A RESPEITO DA MATERNIDADE E A MANUTENÇÃO DO CONVÍVIO COM OS FILHOS E FILHAS

Aqui se apresenta sobre a pesquisa de campo, que se deu através dos questionários, onde mostra os dados em relação ao perfil das mulheres privadas de liberdade no município e como elas lidam com a maternidade

estando neste local, onde muitas expõem seus sentimentos, com pedidos de ajudas, e o quanto é um processo solitário.

MAPEAMENTO DAS INFORMAÇÕES DAS MULHERES QUE ADERIRAM À PESQUISA

Neste tópico iremos detalhar em relação aos dados coletados no questionário, onde traça o perfil das mulheres privadas de liberdade na Cadeia Pública Feminina de Londrina, e também iremos descrever os dados em torno da maternidade.

Aqui iremos descrever em torno do perfil étnico-racial, onde a maioria composta por 74,3% são mulheres negras, onde 12,8% se identificaram como pretas e 61,5% se identificaram como pardas, já 24,4% mulheres se identificaram como brancas e 1,3 se identificaram como amarelas. A porcentagem de mulheres negras na Cadeia Feminina de Londrina ficou com representação acima da média nacional. Assim, como mostra o gráfico abaixo.

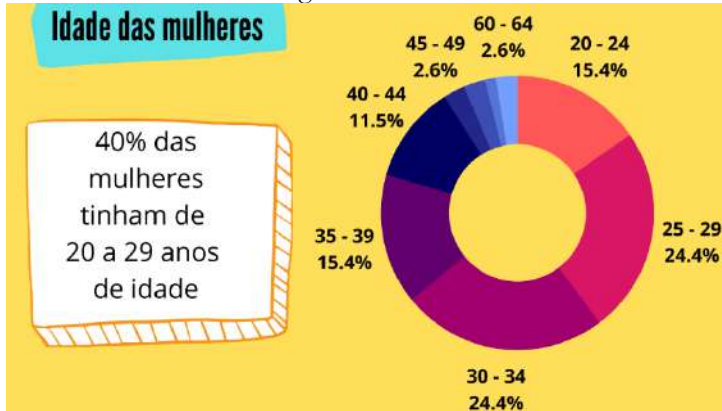
Figura 1 – Identidade étnico-racial das mulheres que responderam os questionários



Fonte: questionários respondidos

Em relação à idade das mulheres privadas de liberdade na instituição, apontamos que a maioria é composta por mulheres jovens com faixa etária de 20 a 29 anos, que agrupam um total de 39,8%, assim sendo 15,4% de mulheres de 20 a 24 anos e 24,4% são mulheres de 25 a 29 anos de idade, assim como demonstra o gráfico a seguir. Se considerarmos diante dos dados nacionais do INFOPEN (2018), o percentual da cidade de Londrina é abaixo do nível nacional, mas, em ambos, as jovens prevalecem como a maior parte das mulheres privadas de liberdade.

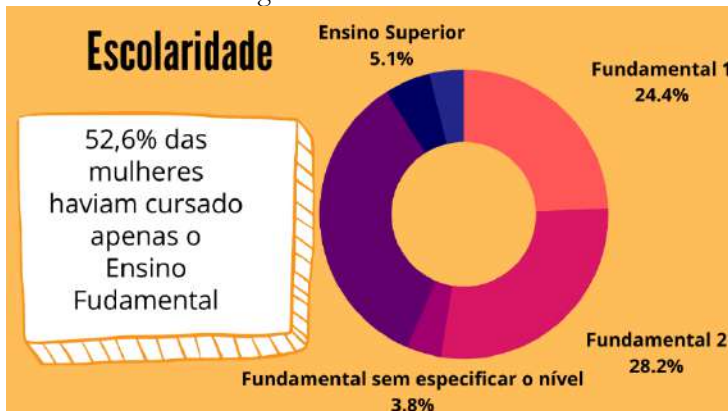
Figura 2 – Idade



Fonte: questionários respondidos

No tocante aos índices de educação, podemos apontar que 52,6% das mulheres haviam cursado o ensino fundamental. Podemos supor que muitas deixaram os estudos por conta das precariedades que atingem a educação pública, talvez por terem filhos muito cedo, ou pelas necessidades em ingressar no mundo do trabalho para que possam ter meios de subsistência.

Figura 3 – Escolaridade



Fonte: questionários respondidos

Em relação ao tempo na qual estão privadas de liberdade, a maioria das respostas dos questionários apontam que o maior índice é de mulheres presas de 3 a 5 meses, assim como aponta no gráfico a seguir.

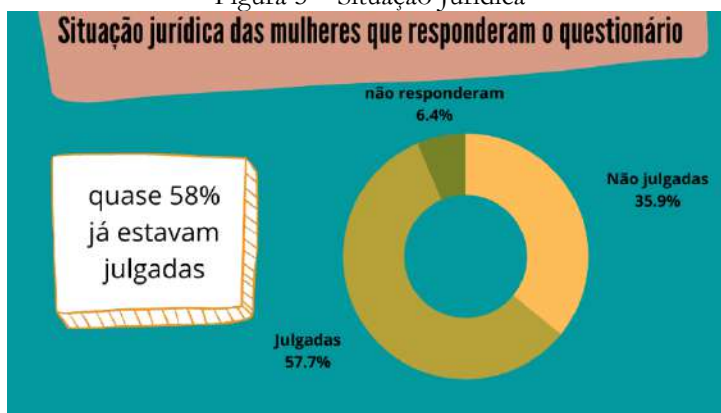
Figura 4 – Tempo em que estão privadas de liberdade



Fonte: questionários respondidos

Em relação à situação jurídica, o que se torna interessante é em relação ao tempo no qual estão presas e já estão julgadas. Nesta pesquisa não questionamos sobre os tipos de crimes que cometeram. Das mulheres que responderam ao questionário, aponta-se que 57,7% já foram julgadas, 35,9% não foram julgadas e 6,4% não responderam a essa questão. Como podemos observar no gráfico a seguir.

Figura 5 – Situação Jurídica



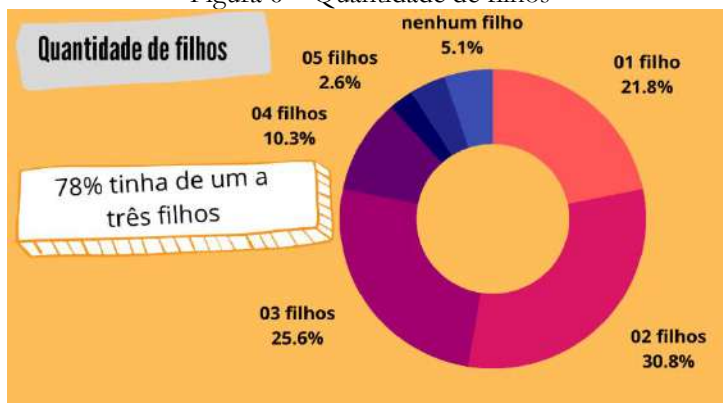
Fonte: questionários respondidos

Analisando a quantidade de filhos, citamos que 78% das mulheres que fazem parte do recorte têm de um a três filhos, sendo que 21% representam mulheres com 1 filho, 30% são mulheres com 2 filhos e 25,6% são

mulheres que têm 3 filhos, havendo índices menores, situações com mais de 4 filhos.

Ainda tivemos respostas de mulheres que não têm filhos, representando 5,1% das respostas totais. Assim como no público que abrange esta pesquisa, o levantamento do Infopen Mulheres (2018) também aponta que no índice nacional a maioria das mulheres possui 2 filhos.

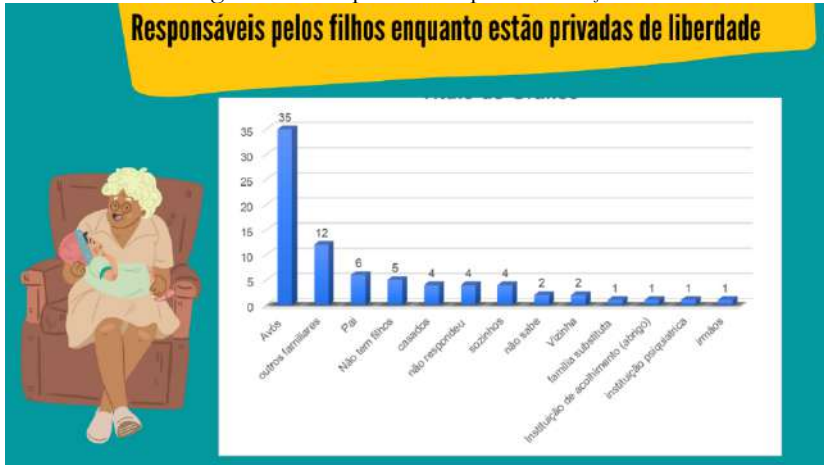
Figura 6 – Quantidade de filhos



Fonte: questionários respondidos

Quando essas mulheres adentram no sistema prisional, as crianças deixam o contato e convívio diário com suas mães, assim tivemos a intenção de entender quem fica responsável pelos cuidados dessas crianças enquanto as mães estão privadas de liberdade. O gráfico apresenta que a maioria das crianças passa a ficar na responsabilidade de seus avós, isso representa que os filhos de 35 mulheres estão nessa condição. Outro ponto a se destacar é em relação aos poucos números em que o pai ficou responsável pelas crianças, sendo que esta pesquisa aponta que apenas os filhos de seis mulheres estão aos cuidados do pai.

Figura 7 – Responsáveis pelas crianças



Fonte: questionários respondidos

VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES SOBRE A MATERNIDADE DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE EM LONDRINA-PR

No questionário utilizado na pesquisa havia uma questão aberta na qual solicitamos, como já foi apontado, que escrevessem uma carta relatando “o que é ser mãe estando presa”. Como apontamos no tópico anterior, fizemos o recorte de mulheres com filhos de até 12 anos incompletos, então, para isso, tivemos como resultados 58 cartas a serem analisadas a seguir.

Ao ler as cartas escritas por essas mulheres nos deparamos com uma realidade que é marginalizada, é uma realidade totalmente diferente da nossa que estamos do lado de “fora”. Por isso a importância de dar voz, de ter esse espaço, para que em algum momento sintam que ainda há quem possa ver a realidade vivida por elas. Muitas delas citam principalmente a saudade dos filhos, enfatizam como algo doloroso, algumas descrevem, muitas vezes, ter um sentimento de cumprir duas “cadeias”, uma pela privação de liberdade relacionada ao sistema de justiça e a outra seria em relação a ter que deixar seus filhos, de ser privada de manter o contato com eles.

Em relação ao se expressarem como é ser mãe e estar presa, esta que é a questão central do questionário, e através desta que se desdobram diversas respostas, muitas relatam sobre suas vivências e sobre como se deu o processo até chegar no sistema prisional e serem privadas de liberdade. Algumas citam que devido às vulnerabilidades que enfrentaram e, por muitas vezes, pelo fato de estarem impossibilitadas de oferecer as condições necessárias para sua vida e a dos filhos, buscaram isso através do delito.

No decorrer da leitura, observamos outros pontos em comum que traçam a vivência daquelas mulheres, como se sentem no seu dia a dia, citam muito sobre a saudade dos filhos e da família, sobre a preocupação com seus filhos. A solidão também é algo explícito, diferente de quando estudamos sobre a realidade do encarceramento masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as percepções de mulheres privadas de liberdade em relação à maternidade e como se dão esses laços, quais os marcos legais dão respaldo para manutenção dos laços de maternidade.

De início, julgamos importante fazer a contextualização do histórico das prisões e do sistema penal, tanto no mundo e mais detalhadamente como ocorreu no Brasil, até os dias atuais. Com a realização da pesquisa bibliográfica, salientamos que o sistema prisional e penal no Brasil se apresenta calcado no racismo, por consequências da escravidão, em que os negros e negras eram vistos apenas como mão de obra barata, explorada e que por muitos anos não eram reconhecidos como cidadãos.

Em relação às condições de gênero, as primeiras prisões destinadas às mulheres possuíam caráter de correção de condutas, assim como no decorrer da história das prisões e punições voltadas para mulheres, possuíam esse caráter moralizador, que culpabilizava o adultério, a prostituição, uma forma de controle sobre corpos das mulheres, e assim discorremos sobre essas condições no Brasil. O Estado neoliberal contribuiu para o encarceramento em massa, tanto como citamos, as penas tinham o intuito da correção, mas nesse contexto elas passam a ser de controle, visto que a porcentagem de pessoas privadas de liberdade tem em sua maioria a população negra.

Partindo especificamente para a pesquisa de campo realizada através de questionários que foram entregues na Cadeia Pública Feminina de Londrina-PR, afirmamos que o universo desta pesquisa foi de 180 questionários. Destes tivemos 78 questionários respondidos, que utilizamos nos dados de perfil, e como nosso recorte eram mulheres mães de crianças com 12 anos incompletos, a nossa amostra foi de 58 questionários, os quais utilizamos para a análise da questão aberta, respondida em forma de carta.

Assim, podemos colocar que a Cadeia Pública de Londrina tem em seu perfil a maioria de mulheres jovens, isto é, entre 20 e 29 anos de idade, e que em relação à identidade étnico-racial a maioria é de mulheres negras, e que a maioria possui o ensino fundamental como grau de escolaridade. O levantamento dos dados aponta 78% são de mulheres mães de 1 a 3 filhos e destas destacamos que 30,8% são mães especificamente de 2 filhos.

Enquanto privadas de liberdade, a maioria coloca que as crianças estão sob cuidados e responsabilidades dos avós e sobre gestação dentro da cadeia, a pesquisa pontua que naquele momento, uma estava gestante de sete meses e outra estava sob suspeita, aguardando resultados de exames.

A pesquisa anuncia que o direito à maternidade de mulheres privadas de liberdade é violado, tal como o direito à convivência familiar e comunitária das crianças que não precisariam ter os vínculos rompidos com suas mães.

Os aspectos da realidade levantada nos levam a algumas perguntas: nenhuma dessas mulheres teria o direito à prisão domiciliar? Como tem sido feita a defesa jurídica? Quais valores determinam o empenho das famílias e instituições para garantirem que mães e filhos mantenham os vínculos enquanto se cumpre pena? São questões que as cartas das mulheres nos induzem a levantar e que abrem lacunas para outras pesquisas.

É de suma importância essa pesquisa para o Serviço Social, pois são inúmeros os campos de atuação profissional que se deparam com a realidade de mulheres privadas de liberdade, sejam eles nas próprias instituições penais, como convencionamos chamar de campo sociojurídico, tal como em políticas sociais voltadas às famílias, crianças e adolescentes, a exemplo da política de Assistência Social, Saúde e demais áreas. Por isso, uma sensibilização em torno da compreensão de que garantir o direito à maternidade de mulheres privadas de liberdade é também garantir o direito à convivência familiar e comunitária de seus filhos.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Paola Larroque. **Mães presidiárias e o direito da criança e do adolescente à convivência familiar**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2015
- ANGOTTI, Bruna; SALLA, Fernando. Apontamentos para uma história dos presídios de mulheres no Brasil. **Revista de Historia de las Prisiones**, v. 6, 2018. Disponível em: https://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2018/06/1_Angotti_Salla.pdf
- BARTOS, Mariana Scaff Haddad. Primeira Infância com mães e pais privados de liberdade: uma análise baseada no Marco Legal da Primeira Infância. **Revista Ponto e Vírgula**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/51758/34504>

BEHRING, Elaine Rosetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9.ed., Biblioteca básica de serviço social, v. 2. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BOITEUX, Luciana. **Controle Penal sobre drogas ilícitas: o impacto do proibicionismo no sistema penal e na sociedade**. 2006. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.210%2C%20DE%2011%20DE%20JULHO%20DE%201984.&text=Institui%20a%20Lei%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20Penal.&text=Art.,do%20condenado%20e%20do%20internado

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%203.689%2C%20DE%203%20DE%20OUTUBRO%20DE%201941.&text=C%C3%B3digo%20de%20Processo%20Penal

BRASIL. **Lei nº 11.942 de 28 de maio de 2009**. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11942.htm#art2

BRASIL. **Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm#:~:

[text=LEI%20N%C2%BA%2012.852%2C%20DE%205%20DE%20AGOSTO%20DE%202013.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Juventude,Sistema%20Nacional%20de%20Juventude%20e%20SINAJUVE.&text=Art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm#:~:)

BRASIL. Portaria Interministerial nº 210, de 16 de janeiro de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/226123-politica-nacional-de-atencao-as-mulheres-em-situacao-de-privacao-de-liberdade-e-egressas-do-sistema-prisional>

BRASIL. Ministério da Saúde; Departamento Penitenciário Nacional. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional**. Disponível em: <http://www.as.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/Cartilha-PNAISP.pdf>

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf

CAETANO, Carolina; SANTOS, Júlio César. Câmeras flagram mulher suspeita de furto de joias circulando por prédio de luxo em BH; prejuízo é de cerca de R\$ 1 milhão. **G1: Minas Gerais**. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/10/27/cameras-flagram-mulher-suspeita-de-furto-de-joias-circulando-por-predio-de-luxo-em-bh-prejuizo-e-de-cerca-de-r-1-milhao.ghtml>

CHAZKEL, Amy. Uma perigosíssima lição: A casa de detenção do Rio de Janeiro na Primeira República. *In*: MAIA, Clarissa Nunes; NETTO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (orgs.). **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro. 2017. v.2

CURY, Jessica Santiago; MENEGAZ, Mariana Lima. **Mulher e o cárcere**: Uma história de violência, invisibilidade e desigualdade social. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469506_ARQUIVO_ArtigoFazendoGenero-enviar.pdf

DAVIS, Antela; DENT, Gina. A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 11(2): 360, jul./dez. 2003.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Diretrizes para a convivência mãe filho/a no sistema prisional**. 2016. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/01/formacao-diretrizes-convivencia-mae-filho-1.pdf>

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL; Divisão de Atenção às Mulheres e Grupos Específicos. **Mapeamento de mulheres presas grávidas, parturientes, mães de crianças até 12 anos, idosas ou doentes – Nota Técnica n.º 18/2020/DIAMGE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/depen/pt-br/centrais-de-contudo/publicacoes/notas-tecnicas/indices-envolvendo-custodiados/Mapeamento%20de%20mulheres%20presas%20enfrentamento%20do%20novo%20coronavirus%20%28COVID-19%29.pdf/@@download/file/sei_mj11609229notatcnica.pdf

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Infopen Mulheres**. 2ª Ed. 2018. Disponível em: https://conectas.org/wp-content/uploads/2018/05/infopenmulheres_arte_07-03-18-1.pdf

DINDARA. "Fui no inferno e voltei", diz mulher negra presa injustamente. **Terra**. 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/fui-no-inferno-e-voltei-diz-mulher-negra-presa-injustamente,2638aa8b286cf2cca7633860f198d903r4rq7n1m.html>

FERREIRA, Ricardo Alexandre. O tronco na enxovia: escravos e livres nas prisões paulistas dos oitocentos. In: MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos e BRETAS, Marcos Luiz. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro, 2017.

NÉIA, Pamela Cacefo. **A realidade da mulher no sistema prisional brasileiro.** Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/Direito/article/view/5219/4971>

PIRES, Thula; FREITAS, Felipe (orgs). **Vozes do cárcere: ecos da resistência política.** Rio de Janeiro: Kitabu, 2018. 480 p

ROCHA, Andrea Pires. **O juvenicídio brasileiro: racismo, guerra às drogas e prisões.** Londrina: Eduel, 2020.

SIMAS, Luciana; VENTURA, Miriam. Direito humano à maternidade para mulheres privadas de liberdade: perspectivas éticas e jurídicas da punição criminal. **Econômica**, p. 8, 2011. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499450707_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETOLSIMASEMVENTURAenviar.pdf

O JULGAMENTO DO TRIBUNAL PERMANENTE DOS POVOS SOBRE O ATENDIMENTO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL – 1999: VIOLÊNCIA, REPRESSÃO E ARBITRARIEDADE

Paloma Andressa Xavier de Paula

INTRODUÇÃO

As medidas socioeducativas no Brasil têm sido meu objeto de estudo há cerca de 6 anos. Em uma trajetória profissional de quase dez anos, posso dizer que tenho me ocupado há mais da metade dela em compreender a execução desta sanção transmutada de socialização, que desde o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 vem sendo aplicada para adolescentes no Brasil. Do ponto de vista da construção do conhecimento ao longo da história, seis anos é irrisório, mas pensando nos percursos que venho atravessando, posso afirmar a admiração com que soube que o Brasil já foi condenado pelas violações aos direitos das crianças e dos adolescentes pelo Tribunal Permanente dos Povos, em 1999.

Este fato chegou ao meu conhecimento despreziosamente. Por indicação de uma amiga, adquiri o livro da Luiza Erundina chamado Exercício da Paixão Política. Em um intuito de me aproximar mais da leitura e da autora, que é formada em Serviço Social e é uma inspiração de dedicação da vida na militância política de esquerda, lutando por políticas sociais mais abrangentes e por um mundo mais justo, cheguei em um artigo da UOL “Criminalidade e violência de jovens não é culpa do ECA”, publicado em 2015 pela Luiza, no qual ela fazia um balanço sobre os 25 anos do ECA.

Neste artigo, ela menciona que participou de uma sessão em 1995 do Tribunal Permanente dos Povos, na Itália, que investigou e julgou “A violação dos Direitos Fundamentais da Infância e da Adolescência no Mundo”. A constatação do Tribunal foi que o Brasil era o país que apresentava um dos quadros mais graves de não cumprimento dos direitos da infância e da adolescência, em contrapartida, era o que tinha a legislação mais avançada para esta população. Luiza Erundina participou deste evento como testemunha e ela propôs à organização, que é a Fundação Lélío Basso, para organizar uma sessão no Brasil para investigar e julgar a violação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes no país.

Fato que se materializou em 1999, através da 27ª Sessão do Tribunal Permanente dos Povos, que julgou a “A violação dos Direitos

Fundamentais da Criança e do Adolescente no Brasil – distanciamento entre a lei e a realidade vivida”. Na ocasião, os três poderes nas esferas municipais, estaduais e federal foram condenados como responsáveis pelas graves violações dos direitos de crianças e adolescentes brasileiros, incluindo aqueles que estavam em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado.

Todas estas informações me trouxeram à tona a curiosidade e o instinto de pesquisadora se afluorou. Pesquisei bastante sobre produções acadêmicas sobre esta condenação ao Brasil e suas implicações, mas não encontrei praticamente nada. Muitas foram as perguntas que surgiram em minha mente, das quais citarei algumas: O que é o Tribunal Permanente dos Povos? Quais as consequências de suas condenações? Como ocorreu o procedimento de julgamento no Brasil? Em que aspecto as medidas socioeducativas foram analisadas?

Neste sentido, entendo que este texto pode contribuir para o resgate de uma história praticamente não contada no Brasil, que, mais uma vez, acomoda-se com a disparidade entre legislação e realidade sobre as medidas socioeducativas. Para isso, proponho percorrer o Relatório da Sessão Conclusiva da 27ª Sessão "A Violação dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente no Brasil – Distanciamento entre a lei e a realidade vivida", realizada em São Paulo em 1999, realizando intersecções sobre o processo histórico do Brasil naquele momento, especialmente a década de 1990, e focando nos entendimentos inerentes ao cumprimento de medidas socioeducativas.

Para isso, utilizaremos a pesquisa documental, entendida por Gil (2008) como um procedimento técnico que utiliza fontes que não receberam um tratamento analítico; e a pesquisa bibliográfica, para mediações necessárias na compreensão do documento proposto para este artigo, sendo desenvolvida com base em livros e artigos científicos.

O TRIBUNAL PERMANENTE DOS POVOS E SUA INTERLOCUÇÃO COM A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

Primeiramente, é indispensável compreender o que é o Tribunal Permanente dos Povos, objetivando entender suas possibilidades e limitações de atuação, sobretudo, com a repercussão de suas ações. Por isso, de antemão é importante trazer que o Tribunal Permanente dos Povos é um tribunal de opinião. De acordo com Moita (2015), os tribunais de opinião possuem natureza diferente de tribunais internacionais, como o Tribunal Internacional de Justiça de Haia, por exemplo, pois se trata de organizações oriundas de cidadãos, sem a necessidade de iniciativa oficial de

Estado, para assumirem a forma de processo judicial para se manifestarem sobre questões relacionadas aos direitos humanos fundamentais, gerando jurisdições internacionais informais, visando a sensibilização da opinião internacional e dos poderes públicos, fundadas no direito internacional vigente e com valor moral em suas sentenças.

Conforme o autor, o mais representativo dos tribunais de opinião é o Tribunal Permanente dos Povos (TPP), fundado em 1970, mas que se origina do Tribunal de Russell (1966), que foi um evento criado por Bertrand Russell (filósofo britânico) e mediado pelo escritor e filósofo francês Jean-Paul Sartre. O Tribunal de Russell investigou e julgou as políticas externas dos Estados Unidos e a intervenção militar no Vietnã e inspirou a criação de vários outros tribunais de opinião. A principal premissa desta modalidade de tribunal consiste na análise de que alguns governos massacram seu próprio povo, sendo necessário dar voz não somente para o Estado, que deveria representá-los, mas ao próprio povo. Especificamente, o TPP teve como idealizador, nas roupagens que hoje está, sob inspiração do Tribunal de Russell, Lelio Basso, que foi um importante político italiano esquerdista.

Deste modo, Moita (2015) caracteriza o TPP como um tribunal permanente, que foi criado em 1979 e tem sua sede em Roma (Itália). Ele acolhe diversos tipos de situações, não se focando em uma única região ou natureza, atendendo situações inerentes aos direitos humanos fundamentais. Trata-se de um tribunal internacional por possuir uma composição de membros do júri de diversos países do mundo, por abranger temas que envolvem questões da política mundial e situações que, embora possam ser locais, impactam para além das fronteiras. Também tem esta característica internacional por invocar o direito internacional, os direitos humanos e dos povos, visando influenciar a opinião pública internacional. Por fim, é um tribunal que considera o direito coletivo dos povos.

Então, como podemos observar, o TPP não pode aplicar sanções em países que estejam violando direitos humanos ou conduzindo demandas de forma a não considerar o direito internacional, pois se trata de um tribunal simbólico. No entanto, uma condenação do TPP tem repercussão internacional, como ocorreu em 2022 quando o então Presidente da República do Brasil foi condenado pelo TPP por seus crimes contra a humanidade cometidos durante a pandemia de covid-19. Tal repercussão cria uma pressão internacional no governo federal e pode ser encaminhada para o Tribunal de Haia, por exemplo, que pode sentenciar a prisão por tempo determinado ou prisão perpétua em excepcionalidade, além de multa e perda de bens, conforme consta no Estatuto de Roma, que foi promulgado no Brasil pelo Decreto 4.388/2002.

A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL – DISTANCIAMENTO ENTRE A LEI E A REALIDADE VIVIDA

Como mencionado, ao realizar buscas pela internet sobre o TPP ter julgado e condenado o Brasil por seus crimes contra a infância e a adolescência, pouco se encontra. O que se tem é o artigo de opinião da Luiza Erundina, no qual ela registra que houve este tribunal no país, que fora antecedido por uma sessão na Itália em 1995, intitulada “A violação dos Direitos Fundamentais da Infância e da Adolescência no Mundo”, no qual denunciou o Brasil como grande violador de direitos deste público, embora tivesse o mais avançado aparato legislativo.

No julgamento do TPP de 1995, 24ª Sessão, é possível verificar que já havia uma preocupação deste tribunal com a infância e a adolescência no mundo, no qual várias frentes vinham sendo consideradas sob este aspecto. Há um registro interessante de que o TPP recebeu mil cartas de crianças brasileiras acompanhadas de um pedido formal da Arquidiocese de São Paulo solicitando para considerá-las enquanto acusações dos meninos e meninas em situação de rua no Brasil.

Também consta registro de informações e levantamentos realizados sobre a infância e a adolescência brasileiras que demonstram a letalidade policial para este público nas principais capitais do país, como São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Belo Horizonte. Tal fenômeno, o TPP considerou como uma institucionalização da repressão e extermínio de crianças e adolescentes. Por fim, também foi considerada a prostituição infantil, sobretudo, na região do nordeste brasileiro, praticada por agências de turismo internacionais.

Deste modo, Luiza Erundina convidou a organização do evento para realizar uma investigação no Brasil, o que ocorreu e culminou na 27ª Sessão do TPP – "A Violação dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente no Brasil – Distanciamento entre a lei e a realidade vivida" em São Paulo, 1999. Encontra-se no registro da sentença proferida ao Brasil, no qual há um relatório das etapas que antecederam o processo, que toda a organização da atividade foi organizada pela seguinte comissão: Neste momento já eleita Deputada Federal, a Luiza Erundina; Dr. Roberto Vômero Mônaco; Maria Teresita Espinós de Souza Amaral; Muna Zeyn e Armando de Souza Amaral. De acordo com o documento oficial, foram realizadas etapas regionais em 1998, sendo assim organizadas:

Quadro i

ETAPAS REGIONAIS
Região Sudeste: Ocorreu em Belo Horizonte/MG e julgou a situação dos Meninos e Meninas de Rua e na Rua;
Região Nordeste: sede em Aracaju/SE, onde foi julgada a Violência e Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes;
Região Norte: em Manaus/AM e o julgamento foi sobre o tema Crianças e Adolescentes Vítimas de Drogas;
Região Centro-Oeste: sede em Cuiabá/MT e julgou o tema Exploração de Mão de Obra Infantojuvenil;
Região Sul: Com sede em Porto Alegre/RS e o tema julgado foi Mortalidade Materno-Infantil.

Conforme consta no registro sobre o evento, após a etapa regional, foi possível obter subsídios testemunhais e dados para a realização da Sessão Conclusiva, que ocorreu de 17 a 19 de março de 1999, para julgamento do governo brasileiro em suas condutas no atendimento à infância e à adolescência. O Tribunal foi composto por juristas brasileiros e estrangeiros, que precisaram se aprofundar na Constituição Federal de 1988 e demais legislações subjacentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, além dos principais tratados, convenções e pactos internacionais relativos aos Direitos Humanos que o Brasil assinou.

Desse modo, as denúncias, baseadas em fatos e circunstâncias muito precisos, configuravam, em tese, desrespeito aos princípios básicos do Estado Democrático de Direito -que é como o Estado brasileiro se define em sua Constituição – e descumprimento de compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil. Isso com manifesto prejuízo para a dignidade de milhões de seres humanos, especialmente crianças e adolescentes, na maioria pobres e socialmente discriminados, configurando-se ofensa grave às exigências éticas e jurídicas dos Direitos Humanos (Tribunal Permanente dos Povos, 1999).

Deste modo, no primeiro dia da Sessão, foram lidas as sentenças proferidas por cada região da fase preparatória. Posteriormente, foi realizada a leitura do Libelo Acusatório¹ pelo Padre Júlio Lancellotti, que sugeriu para a delegação estrangeira de jurados do TPP uma visita à Unidade de Internação Provisória – UAP da FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor de São Paulo. A comitiva acatou a sugestão e foi realizada uma visita oficial em um dos estabelecimentos da FEBEM de

¹ Conforme o Senado, Libelo acusatório pode ser uma peça processual, pedido ou requerimento, feito pelo Ministério Público, após a fase da pronúncia no Tribunal do Júri, no qual o objetivo é expor o fato criminoso, revelando o nome do réu, circunstâncias agravantes e fatos que podem influenciar na fixação de sua pena.

São Paulo, tendo por escopo a verificação direta das condições de internamento de adolescentes.

A partir de então, iremos nos focar especificamente no que diz respeito ao tratamento direcionado do Brasil aos adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado, conforme o julgamento do TPP, embora o documento aborde temas transversais que consideram a geração de atos infracionais como: abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; mortalidade materno-infantil e suas relações com os padrões mínimos de subsistência e de prestação de serviços de saúde; exploração do trabalho infantil; tráfico de drogas e programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente; meninos e meninas em situação de rua; desrespeito aos Conselhos de Direitos e Tutelares.

O TRIBUNAL PERMANENTE DOS POVOS SOBRE A FEBEM DE SÃO PAULO

Seguindo os registros da 27ª Sessão do TPP, a visita à FEBEM foi realizada por membros europeus, a qual foi um procedimento longo e que evidenciou o desrespeito do governo brasileiro às obrigações básicas previstas pela legislação brasileira:

A superlotação da estrutura – 1600 adolescentes entre 14 e 18 anos, no lugar de 350 previstas – é o produto de uma política de penalização injusta, que exprime por sua vez uma resposta do poder político e judicial à pressão de parcela da sociedade civil que privilegia a manutenção da segurança para seus direitos patrimoniais, em detrimento do respeito básico pelo direito das pessoas. As condições de detenção – que superam o máximo previsto de 45 dias – podem ser classificadas somente como sub-humanas; os adolescentes são obrigados a ficarem sentados no chão em posição fixa o dia inteiro; de 12 a 15 pessoas dormem em quartos sem ar nem luz suficientes, quando deveriam abrigar duas pessoas. Os juízes do Tribunal Permanente dos Povos constataram que práticas de penas corporais e de tratamentos "degradantes" classificados como tortura são experiências diárias (Tribunal Permanente dos Povos, 1999).

A reflexão da delegação também perpassou pelo entendimento de que o que acontecia naquela unidade da FEBEM poderia evidenciar a realidade de outros centros de internação no país. Ademais, perceberam que aquilo que constava no libelo era a realidade vivida pelos adolescentes internados, sendo possível culpabilizar todos os responsáveis institucionais pela manutenção deste quadro terrível que estava posto.

A prisão da FEBEM é a expressão, ao mesmo tempo simbólica e tragicamente real, dada a sua manutenção no centro do Estado que produz 40% da riqueza do Brasil, país que é um paraíso legislativo para crianças e adolescentes, sendo intolerável que possam na realidade viver em um campo de concentração que só poderia ser imaginado num pesadelo (Tribunal Permanente dos Povos, 1999).

Vê-se que o tempo todo o TPP faz um paralelo entre a leitura da realidade brasileira e da fortaleza legislativa que o país possui para o atendimento de crianças e adolescentes em respeito aos direitos humanos, demonstrando o quanto o cotidiano não materializa estes direitos, sendo uma opção governamental negligenciar adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

De acordo com o relatório final, caso a legislação para crianças e adolescentes fosse respeitada no Brasil, a relação entre adolescentes, justiça e polícia seria importante para a composição de um quadro de defesa de direitos sociais. No entanto, o que se observou foi a polícia não integrando a rede de proteção através de unidades especializadas. E o Ministério Público, por sua vez, não possui meios suficientes para abarcar a garantia de direitos em todos os seus aspectos. Enquanto isto ocorria, os juízes permaneciam aplicando a internação como respostas a atos infracionais, desconsiderando outras possibilidades de medidas socioeducativas.

Além da superlotação, também ficaram registrados outros fatos graves na visita da comissão do TPP na FEBEM, como condições de higiene precarizadas, ausência de atividades educativas, práticas de torturas, totalmente desumanas, degradantes e brutais.

ESTADO NEOLIBERAL COMO CAUSADOR DA VIOLAÇÃO DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Durante o desenvolvimento do documento final do TPP em 1999, especialmente no item que trata sobre as causas e responsabilidades, vemos diversas reflexões sobre a questão orçamentária no financiamento de políticas sociais e o impacto direto no atendimento a infância e adolescência no Brasil, como os cortes significativos orçamentários para o ajuste de contas públicas, conforme solicitado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

No momento histórico do final da década de 1990, o Brasil está de fato atravessando o ajuste fiscal do receituário neoliberal, que se inicia em 1989 com o “Consenso de Washington”, reunião entre membros dos organismos de financiamento internacional como o FMI, BID, Banco Mundial, entre outros, e o governo dos Estados Unidos com

economistas latinos, visando avaliar as reformas econômicas implantadas na América Latina.

Frutos do “Consenso de Washington” foram algumas diretrizes que os países latinos incorporaram, como Carcanholo (1998) nos revela, que serviam para obter apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Dentre os pontos consensuados, têm-se algumas regras universais, sintetizadas por Negrão (1998, p. 41):

- 1) Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
- 2) focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura;
- 3) reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
- 4) liberação financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeira internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
- 5) taxa de câmbio competitiva;
- 6) liberação do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
- 7) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
- 8) privatização, com a venda de empresas estatais;
- 9) desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
- 10) propriedade intelectual.

Cada recomendação tem viés alinhado aos interesses neoliberais, como bem conclui Carcanholo (1998), pois a centralidade das propostas do Consenso de Washington permeia a redução do Estado e a abertura total e irrestrita dos mercados, utilizando a concorrência enquanto estímulo para produtividade-competitividade, ou seja, em nome da soberania do mercado.

Nesta seara, a partir dos anos 1990, no Brasil temos a eleição de Fernando Henrique Cardoso e o lançamento do Plano Real, que consolidou o neoliberalismo no país, acarretando expressões econômicas e sociais. Soares (2002) aponta que neste período houve a proposta de desregulamentação da economia à partir de algumas defesas: abolição da regulação do Estado da relação capital-trabalho; retirada do Estado como agente econômico produtivo e empresarial, direcionando privatização de empresas estatais, através de uma Reforma do Estado; estabelecimento do Estado Mínimo, que realize apenas algumas funções básicas, visando o desenvolvimento do Brasil; liberalização do comércio exterior, fundamental para o neoliberalismo mundial.

Assim, fica evidente que as políticas sociais são drasticamente afetadas e é no curso deste neoliberalismo brasileiro que ocorre o TPP sobre a infância e adolescência. Temos enquanto reflexões do TPP expressões latentes do neoliberalismo, como as imposições externas, protagonizadas pelo Fundo Monetário Internacional no quadro das políticas de ajuste

estrutural levar à privatização de empresas estatais, o redimensionamento do Estado para um papel de regulador dos mecanismos do mercado e reduzindo os montantes destinados às políticas sociais, ao passo que se intensifica o assistencialismo.

O que se obtém é um processo que domina a sociedade atual: “A lógica do mercado mundial tende a absorver novos contingentes de consumidores, ao mesmo tempo em que marginaliza os segmentos da população que não disponham de poder aquisitivo dos bens e serviços ofertados pelo "mercado global". A integração gera também exclusão” (TRIBUNAL PERMANENTE DOS POVOS, 1999).

Nada mais assertivo é a análise do TPP de 1999 sobre o ajuste neoliberal no Brasil no atendimento às políticas sociais, especialmente da infância e da adolescência ao entender que as medidas adotadas não são de efeitos passageiros, mas indicam uma escolha política na administração de recursos para o atendimento de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Portanto, pode-se afirmar que o julgamento realizado pelo TPP não desconsiderou a realidade brasileira no que diz respeito à organização do Estado na sociedade burguesa, que vem historicamente colocando à frente os interesses da classe dominante.

A DECISÃO DO TPP

Após um percurso de análises e apontamentos sobre os diversos aspectos apontados pelo TPP em 1999, o documento registra a decisão proferida pelo tribunal. Iremos nos atentar aqui, mais uma vez, às especificidades do que diz respeito ao cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado, apesar de ser um tema que atravessa outras expressões da questão social tratadas no documento.

Na decisão final, fica registrado que o governo brasileiro não indicou um defensor, sendo necessário a nomeação dativa de um, como prevê o estatuto do TPP. Deste modo, os argumentos apresentados pelo defensor dativo do governo foram aqueles amplamente utilizados pelos governos para se eximir das responsabilidades, tendo como centralidade no discurso quatro pontos: a) As questões apresentadas são históricas no Brasil, não podendo culpar o governo daquela ocasião; b) O governo não media esforços para o atendimento de adolescentes, no entanto, trata-se de um público muito extenso, tendo poucos recursos para direcionar para estas políticas, o que é agravado pela dívida externa, devendo o país se comprometer em honrar seus compromissos internacionais para não afastar investimentos; c) A Constituição Federal prevê a descentralização administrativa em três esferas de poder, sendo a responsabilidade diluída e

não apenas do governo federal; d) Pelo governo estar sobrecarregado, a sociedade brasileira deve assumir suas responsabilidades com relação à infância e à adolescência.

Mais uma vez, a escolha política neoliberal no privilégio aos interesses do mercado internacional e da burguesia são expressivos no documento. Outra questão interessante que se registra é a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade, que se manifesta no terceiro setor. Montaño (2012) interpreta que o atual pensamento neoliberal concebe a pobreza como uma situação individual/pessoal, em uma perspectiva reducionista. Assim, trazendo mais uma vez a filantropia, como era anteriormente a aprovação de uma legislação que prevê políticas sociais enquanto responsabilidade do Estado, como alternativa de intervenção social mascarada através do terceiro setor, da responsabilidade social, do voluntariado, substituindo o direito constitucional, graças à intervenção mínima do Estado em expressões da questão social.

Voltando ao julgamento, é realizado, então, um breve resgate de todas as fases que envolveram o julgamento, especialmente da visita da comitiva à FEBEM, que constatou violações de direitos e condições degradantes para os adolescentes, como se pode verificar:

Com base em todos esses elementos o Tribunal considerou comprovadas as denúncias, relativamente às infrações graves de direitos, reconhecendo que o governo brasileiro tem obrigações jurídicas que não está cumprindo, caracterizando-se a culpa do governo por dolo e negligência, estando comprovados também os prejuízos decorrentes desse comportamento contrário ao direito. Os fundamentos dessa conclusão serão apontados em seguida, de modo específico (Tribunal Permanente dos Povos, 1999).

Ou seja, ao longo de toda a investigação, notou-se que tudo aquilo que foi apontado por militantes denunciadores das situações relativas a infância e adolescência, sobretudo da FEBEM, foi comprovado, deixando em evidência a negligência do Estado brasileiro com este público.

Um ponto essencial que também foi considerado foi a utilização de instituições como a FEBEM enquanto repressão para adolescentes, com apoio da força policial preparada para combater criminosos e não para apoiar crianças e adolescentes, tratando quase sempre de forma violenta as expressões da questão social. Ora, tal organização policial no atendimento de adolescentes também se justifica pelo Estado Neoliberal, posto que se não há uma atenção satisfatória para a população no que diz respeito à garantia de direitos, as expressões da questão social irão prevalecer, inclusive pela via da violência. A resposta do Estado Neoliberal para esta situação é o Estado Penal, pela repressão e individualização das expressões

da questão social, tratando a ausência do Estado Protetivo pela penalização e criminalização da infância e juventude.

Por isso, trata-se de uma estratégia de controle da pobreza através da repressão e da gestão das expressões da questão social para se manter a ordem social, conforme amplamente discutido por Wacquant (2015).

Como é previsível e inevitável, o resultado de tal situação de abandono material, psíquico e espiritual é um conjunto de prejuízos de máxima gravidade [...] **impedindo que eles desfrutem dos benefícios proporcionados pela sociedade e que vivam com despreocupação e alegria, como seria próprio de sua idade.** Mais do que isso, entretanto, a situação de marginalização social, as constantes ameaças e a repressão efetiva matam o futuro dessas crianças. Na realidade, o futuro para elas não existe, porque constantemente preocupadas com sua própria sobrevivência física elas **não têm projetos de vida, nem esperança nem sonhos.** O prejuízo causado pelo desrespeito aos direitos agora projeta-se no futuro, pois o menor abandonado, entre outras coisas, não recebe educação nem preparação para o exercício de uma profissão.

[...]

Sem nunca terem sido tratados como seres humanos, esses menores não têm consciência de que existem direitos inerentes à condição humana. **Nunca tendo sido respeitados como pessoas não chegou até eles a noção da pessoa humana como um valor, sendo fácil, desse modo, que recorram à violência.** [...] Esse comportamento dos menores desperta a reação indignada da sociedade, que, sem assumir sua responsabilidade legal pelo cuidado das crianças e sem demonstrar solidariedade, a não ser em raros casos, exige do governo uma ação repressiva mais forte contra os menores, o que se faz, frequentemente, de modo arbitrário e com violência, agravando-se ainda mais as ofensas dos direitos desses menores (Tribunal Permanente dos Povos, 1999).

Vê-se que evidentemente o modelo proposto pelo Estado Brasileiro não foi considerado de fato socioeducativo pelo TPP, pois ao invés de traçar novas possibilidades de futuro através da garantia ao acesso a direitos como saúde, educação, lazer, assistência social, cultura, entre outros, o Estado comparece para o adolescente como aquele que tolhe qualquer perspectiva de projetos de vida, seja antes, seja depois da aplicação das medidas socioeducativas. Neste sentido, não havia outra possibilidade ao Governo brasileiro naquela ocasião além de ser condenado pelo TPP, como podemos ver na íntegra:

Por todos esses fatos e fundamentos, o Tribunal Permanente dos Povos condena o governo brasileiro a assumir suas responsabilidades éticas e jurídicas para com a criança e o adolescente, respeitando a Constituição, as

leis e os tratados, pactos, convenções e demais instrumentos internacionais em que o Brasil é parte, cumprindo e fazendo cumprir as determinações contidas nesses instrumentos jurídicos. Essa é uma exigência ética e jurídica, que deve ser atendida para que as crianças e os adolescentes do Brasil possam viver com justiça e dignidade desde o momento de seu nascimento e para que consigam seu pleno desenvolvimento material, psíquico, moral e intelectual, podendo contribuir para a valorização da pessoa humana e para que haja paz entre todos os povos (Tribunal Permanente dos Povos, 1999).

Por fim, como vemos, a sentença condena o Brasil a tão somente cumprir aquilo que já está estabelecido em legislação nacional e em acordos internacionais, não sendo apontado nenhum caminho obscuro ou diferente daquilo construído socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a paixão moveu, em um primeiro momento, a escolha por este tema, reconheço que houve muita ousadia em escrever sobre o Tribunal Permanente dos Povos, sobretudo pelo meu conhecimento incipiente em direito, principalmente o internacional. No entanto, é na coragem que se firma a busca pelo conhecimento e a produção acadêmica. Constatando que era um tema especialmente interessante sobre uma etapa da história das políticas sociais para crianças e adolescentes, principalmente das medidas socioeducativas no Brasil, não pude encontrar outro tema que se fizesse tão satisfatório quanto este.

Verificar que personalidades que ainda hoje são militantes dos direitos humanos à frente do Tribunal Permanente dos Povos na defesa pela infância e adolescência brasileira, como a Deputada Federal Luiza Erundina e o Padre Júlio Lancellotti, foi um fôlego a mais para contribuir com o registro deste momento histórico. Nestas análises iniciais sobre a 27ª Sessão do TPP no Brasil, constatou-se que todo o registro realizado na sessão final foi menos detalhado do que aqueles que são produzidos sobre outros temas na atualidade, não sendo possível verificar a descrição detalhada das fases regionais e do libelo acusatório, por exemplo, que trariam maiores compreensões sobre o levantamento de dados que resultaram nas reflexões apresentadas para a sentença.

Outro fator primordial de ser constatado é que o documento faz algumas mediações essenciais quanto ao Estado Neoliberal e à escolha do governo brasileiro em privilegiar a privatização, a destinação de recursos para o pagamento de dívida externa, o incentivo ao grande capital internacional, mas não faz análises ou sequer menciona/considera o racismo estrutural no Brasil como fator indispensável para conhecer como

se constroem políticas sociais neste país e o quanto o aparato penal é racista.

Enquanto escrevia este artigo, pensava em quanto ainda estamos submersos na lógica capitalista que nos entrega um Estado neoliberal de cunho penal, nos moldes do que fora identificado pelo TPP em 1999. Depois de quase 25 anos, ainda discutimos sobre a ineficiência do Estado em executar a legislação para a infância e a adolescência, em favorecimento de políticas que atendem os interesses do capital. Ao passo que escrevia e refletia, ouvia Legião Urbana e escuto “Mais do Mesmo”, acredito que as considerações finais trazem este espírito de “sempre mais do mesmo, não era isso que você queria ouvir...”.

De fato, tivemos avanços no que tange à execução de medidas socioeducativas no Brasil, como a aprovação da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o SINASE, a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais que prevê o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, a criação de novos grupos de estudos e de pesquisadores interessados nesta temática, entre outros. Mas, o cerne do abismo entre a legislação e a realidade segue gigantesco, e sempre, sempre, mais do mesmo... É uma opção do Estado burguês reprimir a adolescência neste país. Não era isto que queríamos ouvir ou ler...

Neste julgamento do TPP no Brasil em 1999, sinto-me como no trecho da canção “E agora você quer um retrato do país, mas queimaram o filme...”. Desde então, apesar das novas tecnologias, pouco se mudou deste retrato, que agora demonstra em Ultra HD as mazelas das expressões sociais que assolam todos os dias nossos adolescentes.

No entanto, como aquela que foi a inspiração pela busca deste tema declarou em 2018, na ocasião do segundo turno das eleições presidenciais, “O desânimo é conservador. E a esperança é revolucionária” (Luiza Erundina), fico com a esperança, que revolucionará na construção do cotidiano com pesquisas e práticas que valorizem a infância e a adolescência deste país, enquanto se busca uma nova sociabilidade, mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOITA, Luís. Os Tribunais de opinião e o Tribunal Permanente dos Povos. **JANUS.NET e-journal of International Relations**, v. 6, n. 1, mai./out. 2015.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr/jun.2012.

NEGRÃO, João José. **Para Conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

SENADO. **Libelo Crime Acusatório**. Disponível em: <<https://atom.senado.leg.br/index.php/libelo-acusat-rio-novo>>. Acesso: 03 nov. 2023.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIBUNAL PERMANENTE DOS POVOS. **24ª Sessão: Violação De Direitos Fundamentais De Crianças E Menores**. 1995. Disponível em < https://permanentpeopletribunal.org/wp-content/uploads/1995/03/Diritti_dellinfanzia_TPP_it.pdf> Acesso: 04 nov. 2023.

TRIBUNAL PERMANENTE DOS POVOS. **27ª Sessão: A Violação dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente no Brasil – Distanciamento entre a lei e a realidade vivida**. 1999. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari_tribpovos.html> Acesso: 30 out. 2023.

WACQUANT, Löic. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]**. 3. ed. rev. e ampl. 2. Reimp. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

EXPERIÊNCIA OS DIREITOS HUMANOS VOLTADOS PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE EM PORTUGAL – UM OLHAR SOBRE A DELINQUÊNCIA JUVENIL

Luena Marinho
Rui Caria

INTRODUÇÃO

O séc. XX assistiu ao reconhecimento e desenvolvimento de uma nova dimensão de Direitos Humanos como reflexo das mutações que a história impôs à maneira como concebemos o mundo, o Estado e a pessoa. Neste novo paradigma, a preocupação da proteção jurídica e social das crianças e jovens assumiu renovada relevância, ao que correspondeu a respectiva articulação de direitos humanos destinados a oferecer o nível de proteção desejada a uma variedade de dimensões do percurso de vida da criança. Implícita nesta preocupação está o reconhecimento da importância do desenvolvimento da criança e da sua vulnerabilidade às suas origens e circunstâncias na ausência de uma intervenção por parte das políticas públicas.

O Estado e as suas políticas públicas não são chamados a intervir na vida dos jovens apenas para a sua proteção, mas também, como consequência dos seus comportamentos, para a sua reeducação ou punição. A delinquência juvenil persiste como um fenómeno das sociedades contemporâneas, mesmo perante níveis confortáveis de desenvolvimento. A resposta que a esta se deve oferecer, contudo, permanece objeto de debate a nível nacional e internacional, levantando-se questões relativamente à sua natureza (se punitiva ou reeducadora), amplitude (que faixas etárias deverão abranger) e eficácia (se os meios disponíveis atingem o objetivo pretendido).

Em nosso ver, a relação da delinquência juvenil com os direitos humanos é, frequentemente, reduzida à temática da prisão e das suas condições. Não são escassos os relatos de falta de condições nos estabelecimentos prisionais (seja a nível da infraestrutura, dos seus programas ou do seu pessoal técnico) que comprometem a eficácia da prevenção da reincidência, chegando a alcançar condições que são não só degradantes (e nessa medida violadoras dos direitos humanos) como criminógenas. Nesta medida, os direitos humanos encontram uma dimensão de realização inegável na resposta do sistema de justiça aos jovens.

Contudo, a realização dos direitos humanos dos jovens encontra-se distribuída pelo seu percurso de vida. A delinquência juvenil poderá surgir como uma consequência isolada de carências cumulativas de proteção desses mesmos direitos humanos (Caria, 2022). Nesta medida os direitos humanos dos jovens encontram realização quer ao nível das articulações entre diferentes subsistemas do sistema de justiça (nomeadamente, como se verá em seguida, entre o subsistema tutelar, subsistema de promoção e proteção, e subsistema penal), quer ao nível da articulação entre diferentes políticas públicas do Estado que asseguram a sua proteção.

Os dados que se apresentam decorrem do projeto Youthresponse¹, que privilegiou a utilização de uma metodologia qualitativa, tendo por base a análise documental de processos/casos resolvidos de infrações penais cometidas por jovens com idades entre os 16 e os 21 anos (que se encontram a cumprir pena), e a realização de entrevistas de carácter semiestruturado a informantes-chave. No total foram realizadas 18 entrevistas com informantes-chave, 6 entrevistas individuais com jovens reclusos e uma entrevista coletiva com 4 jovens reclusos; e analisados 62 processos (infrações cometidas pelos jovens), que representavam cerca de 34% do universo de reclusos do Estabelecimento Prisional onde a recolha foi efetuada. Os excertos de entrevista que ilustram o presente texto são de informantes que possuem um contato privilegiado com a população alvo do estudo, pois operam no sistema de justiça ou no sistema de promoção e proteção da infância e juventude. Entre os entrevistados, destacam-se juizes, procuradores, técnicos de reinserção social, técnicos de educação prisionais, técnicos de centros educativos, advogados, técnicos de CPCP, agentes das forças de segurança, guardas prisionais.

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS

Portugal tem ratificado diversos instrumentos internacionais (Convenções, Protocolos Facultativos e recomendações) que buscam promover, garantir e defender os direitos dos indivíduos, onde se destacam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos

¹ O *Youthresponse – Jovens adultos imputáveis: direito penal e a resposta judicial*, foi um projeto de investigação desenvolvido pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2018-2022), cujo principal objetivo era compreender como o sistema jurídico e judicial português responde aos jovens adultos (16 a 21 anos) que praticam crimes. O projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência: PTDC/DIR-DCP/29163/2017) e teve como Investigador Principal o Doutor João Pedroso.

Humanos (2010), a Carta da Juventude da CPLP (2013), Carta Africana da Juventude (2006), a Convenção Ibero-Americana dos Direitos dos Jovens (2008), Guia dos Direitos Humanos para os Utilizadores da Internet (2014), a Carta Europeia de Informação para Jovens (2018), a Recomendação CM/Rec(2017)4 – «Trabalho com Jovens», a Recomendação CM/Rec(2015)3 – Acesso de Jovens dos Bairros Desfavorecidos aos Direitos Sociais. De igual modo tem tido em consideração a introdução de instrumentos internacionais relativos ao Direito dos Menores, nomeadamente as Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores, os Princípios orientadores de Riade e outras recomendações no âmbito do Direito dos Menores nas Instituições Europeias. Contudo, apesar da sensibilidade de incorporar especificidades no tratamento de crianças e jovens, continuam a permanecer diversas dificuldades no que concerne ao tratamento judicial destes indivíduos.

SÍNTESE HISTÓRICA DO REGIME DE MENORES EM PORTUGAL

A primeira legislação penal de menores portuguesa data de 1513, no âmbito das Ordenações Manuelinas, contudo o “movimento social a favor da proteção da infância” apenas principia de modo consistente na segunda metade do século XIX, com a criação de Tribunais específicos para menores nos Estados Unidos da América, que influenciariam os países europeus. Os Códigos Penais de 1837, 1852 e 1886 consignaram uma justiça para menores diferenciada da dos adultos, passando esta a assumir um caráter menos penalizador e mais educativo (Santos; Sá, 1926).

Portugal, apenas passou a dispor de legislação sistemática e consistente sobre a matéria a partir da instauração da República, tendo-se definido a competência dos Tribunais de Menores, as medidas a aplicar aos menores em risco ou que cometam fatos qualificados como crimes e o exercício do poder paternal. As principais legislações estão destacadas no quadro abaixo:

Quadro I

PRIMEIRAS LEGISLAÇÕES QUE VERSAM SOBRE DIREITOS DOS MENORES
Decreto-Lei de 27 de maio de 1911, aprova a Lei de Proteção à Infância
Decretos-Leis n.ºs 44287 e 44288 de 1962 aprovaram a Organização Tutelar
Lei no 166/99, de 14 de setembro, aprovou a Lei Tutelar

O Decreto-Lei de 27 de maio de 1911 aprova a Lei de Proteção à Infância, referindo no preâmbulo que

Mesmo para as crianças delinquentes, menores de dezassete anos, a acção da justiça tem que exercer-se mais no carácter de quem previne, tutelando, guiando, educando, do que de quem castiga actos resultantes da irreflexão, da idade, e principalmente do meio, da atmosfera saturada de venenos que esses pequenos irresponsáveis respiram.

O que pode considerar-se um marco na “efectiva protecção judiciária” (Santos; Sá, 1926) dos menores que cometem fatos qualificados como crime, pois indica a necessidade de adaptar a justiça aos menores de modo a que a sua finalidade não seja apenas punitiva ou retributiva mas, sobretudo, tenha um efeito ressocializador e reeducador. Esse foi um diploma bastante inovador, pois reconhece um sistema preventivo, e permitiu a criação de tribunais específicos para o tratamento de casos de menores e a concretização da ideia de inaplicabilidade das penas de prisão a menores, que não se verificava na altura em termos europeus.

Posteriormente, em 1962, os Decretos-Leis n.º 44287 e 44288 aprovaram a Organização Tutelar de Menores, compilando num único documento as normas relativas às crianças delinquentes e às crianças com outros problemas, e introduzindo assinalada reforma do direito dos menores, procurando promover a melhoria das condições da reeducação dos menores, preservando e desenvolvendo os princípios que já enformavam a Lei de Protecção à Infância. A Organização Tutelar de Menores manteve-se em vigor até ser revogada em 2001, com a entrada em vigor da Lei Tutelar Educativa e da Lei de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo.

A Lei no 166/99, de 14 de setembro, aprovou a Lei Tutelar Educativa, com início de vigência em 1 de janeiro. Conforme seu Artigo 2º, os processos pendentes relativos à prática de fatos qualificados como crime pela lei penal cometidos por jovens com idades entre os 12 e os 16 anos passaram a ter a natureza de processos tutelares para o Ministério Público aplicar as medidas oportunas. A par desta norma importa também referir outros normativos integrantes do direito dos jovens como sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro II

NORMATIVOS COMPLEMENTARES INTEGRANTES DO DIREITO DOS JOVENS

Decreto-Lei no 323-D/2000, de 20 de dezembro, que aprova o Regulamento-Geral e Disciplinar dos Centros Educativos;

Despacho Conjunto no 998/2003, de 27 de outubro, que determina que o ensino básico e a qualificação escolar e profissional de educandos dos centros educativos do Instituto de Reinserção Social (IRS) sejam assegurados pelo Ministério da Educação;

Decreto-Lei no 190/2000, de 16 de agosto, que estabelece um regime excecional para

a realização de obras em prédios de centros educativos, aquisição de bens e serviços e recrutamento de pessoal para o Instituto de Reinserção Social

Decreto-Lei no 1200-B/2000, de 20 de dezembro que cria centros educativos e estabelece a sua classificação;

Decreto-Lei no 5-B/2001, de 12 de janeiro, que aprova normas de transição relativas ao desenvolvimento do regime da Lei Tutelar Educativa;

Decreto-Lei no 204-A/2001, de 26 de julho, que aprova a nova Lei Orgânica do Instituto de Reinserção Social.

Na sequência, o texto apresenta reflexões de autores sobre essas legislações, articulando-as com a percepção dos(as) entrevistados(as), os quais serão identificados como: ent. 1; ent. 2; ent. 3 e assim por diante.

A LEI TUTELAR EDUCATIVA (LTE) E OS DIREITOS DOS JOVENS

Não obstante de ser considerada como uma mais valia no que respeita à capacitação dos jovens no âmbito da educação para o direito, a LTE não é, contudo, isenta de um caráter paternalista: “eu penso que se ela for efetiva poderá efetivamente contribuir para a melhoria da personalidade e o desenvolvimento do jovem do que está logo a puni-lo numa idade tão baixa digamos assim.” [ent. 3], o que de alguma forma justifica o uso de poucas medidas privativas de liberdade no contexto da LTE, apesar do comportamento dos jovens as justificar; sendo-lhe também apontada a falta de uniformidade e arbitrariedade na aplicação das medidas, ficando estas ao critério do juiz, bem como dificuldades na articulação desta legislação com outras existentes também destinadas a jovens.

há tribunais que aplicam medidas diferentes perante comportamentos semelhantes, e vê aí uma falta de formação, ou uma formação deficiente na área da LTE. Há magistrados judiciais com uma atitude mais humanista, que atendem ao contexto do jovem, que seguem a proposta sugerida no relatório enviado. Há julgadores que são mais severos, mais autoritários, mais legalistas, e que não atendem a nada disso, limitando-se a uma aplicação literal da lei sem atender ao contexto, ao que é proposto no relatório. Varia de tribunal para tribunal, de julgador para julgador. Há julgadores relativamente aos quais consegue prever que medidas aplicará, e outros que não sabe como será tido em consideração o relatório social [ent. 8].

A articulação deste diploma com os processos de promoção e proteção (PPP) também deve ser alvo de uma atenção e intervenção: “quanto à relação com a promoção e proteção existe, muitas vezes, uma duplicação de intervenções, muitas vezes com medidas semelhantes aplicadas aos jovens e famílias, o que pode ser contraproducente. Essa

parte devia ser mais oleada” [ent. 8]. A necessidade de articulação entre os setores da justiça faz-se sentir também no que se refere à área penal e da família e menores, sendo também referida a necessidade de aconselhamento mais especializado e multidisciplinar.

As faltas de articulação entre diferentes subsistemas que se faz sentir no âmago do sistema de justiça é sintoma de uma mais ressoante falta de harmonia entre diferentes políticas públicas que, na persecução de objetivos distintos, conjuntamente contribuem para a realização dos direitos humanos dos jovens, conforme têm vindo a ser reconhecidos na evolução do direito internacional.

A intervenção tutelar (através da LTE) e as medidas de promoção e proteção (através dos PPP) aparecem como respostas legais do sistema de justiça na sequência de percursos individuais marcados por carências que são, muitas vezes, resultantes da inação ou insuficiência de outras políticas públicas. No caso particular da LTE, que responde à prática de atos tidos pela lei como crime, surge à semelhança do direito penal como uma “última rede” perante um resultado indesejado no percurso de vida do jovem (Caria, 2021).

O que se procura realçar é que a verdadeira realização dos direitos humanos dos jovens não surge automaticamente da resolução dos desajustes entre subsistemas do sistema de justiça, como são as intervenções tutelares e de promoção e proteção (assim como as penais, que iremos ver em seguida), mas está dependente da articulação entre políticas públicas de natureza social que asseguram as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de cada jovem e, com elas, esses mesmos direitos humanos.

Os direitos humanos surgem como consequência necessária de uma certa concepção e compreensão da pessoa. Em primeiro lugar, do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, traduzida no valor intrínseco de cada pessoa independente de qualquer circunstância ou origem, e do qual se fazem derivar todos os direitos humanos. Em segundo lugar, da compreensão de que o exercício e realização dessa dignidade está dependente da criação e manutenção de circunstâncias que permitam a cada pessoa planear e realizar o seu projeto de vida, e que os direitos humanos procuram garantir.

As situações que consentem as intervenções descritas, poderão ser tidas como faltas na efetivação dos direitos humanos relativos aos jovens. Nomeadamente, os direitos à não discriminação, interesse superior da criança, aplicação dos direitos, e ao desenvolvimento (arts. 2.º, 3.º, 4.º e 6.º, Convenção dos Direitos da Criança). Situações de carência e privação, que resultam da e na falta de efetivação destes e de outros direitos humanos, poderão constituir, em várias circunstâncias, fatores de risco de comportamento delincente que mais tarde levarão à intervenção tutelar ou

penal, ou situações propícias a abusos e práticas parentais desadequadas que reclamaram a intervenção da promoção e proteção.

PERCEPÇÕES DO REGIME PENAL ESPECIAL JOVENS ADULTOS (RPEJA)

O Regime Especial Penal para Jovens Adultos foi instituído pelo Decreto-Lei n.º 401/1982, que dispõe em seu art. 1º que

- 1 – O presente diploma aplica-se a jovens que tenham cometido um facto qualificado como crime.
- 2 – É considerado jovem para efeitos deste diploma o agente que, à data da prática do crime, tiver completado 16 anos sem ter ainda atingido os 21 anos.
- 3 – O disposto no presente diploma não é aplicável a jovens penalmente inimputáveis em virtude de anomalia psíquica.

Prevendo, segundo Marinho (2022, p. 85), “redução da pena e/ou a aplicação de medidas educativas específicas”, porém, a autora aponta que “a aplicação desta legislação que procura atender à idade do jovem e a possibilidade da sua ressocialização não é linear dependendo da valoração do juiz” (Marinho, 2022, p. 85). Os informantes-chave entrevistados destacam a falta de aplicação do REPJA, mas também da limitação dessa mesma aplicação face às opções que o diploma oferece, salientando que é quase exclusivamente utilizado, com o propósito da atenuação especial da pena de prisão prevista no seu artigo 4.º, denotando-se, desta forma, falta de criatividade na aplicação da justiça penal de jovens delinquentes: “acho que o diploma tinha um conjunto de intenções que ficaram no papel” [ent. 14]. A necessidade de revisão é também destacada: “Este decreto está um pouco desatualizado face às novas respostas, nomeadamente até do ponto de vista penal, como a vigilância eletrónica, aspetos que podem ser ponderados pelo magistrado quando vão aplicar a lei” [ent. 12]. Assim, urge-se a necessidade de que: “Estas coisas têm de ser vistas de uma forma mais criativa, e mais adequada à realidade, à nossa realidade, à realidade que temos à nossa frente” [ent. 6]. Para além dos problemas da sua aplicação, são denunciados também os problemas da sua não aplicação. Como coloca de forma impressiva uma das entrevistadas:

A mim dá-me ideia que às vezes os tribunais mais pequeninos, talvez por menos experiência do magistrado que às vezes são um bocadinho mais duros. Às vezes a coleção de crimes fazer uma pena de 16 ou 17 anos em miúdos de 18, é um bocadinho... não é desproporcionada em termos do que eles cometeram, mas em termos da ressocialização, acho que é muito tempo [ent. 11].

Daqui se retira de forma clara as consequências drásticas que a não aplicação do RPEJA pode ter para um jovem adulto. Como insiste outra entrevistada:

Este regime devia manter-se porque ainda assim os jovens têm penas longas, pesadas – muitas vezes estas penas não têm o efeito dissuasor que se espera ou a desistência do grupo. É importante a oportunidade. Importância de melhorar as políticas e de refletir sobre a temática” [ent. 2].

Uma proposta inovadora, recolhida de um dos nossos entrevistados, prende-se com a inclusão das famílias dos menores na sua condenação e execução, fosse através da LTE ou do próprio RPEJA: “Se conseguíssemos plasmar, consagrar, na LTE ou no CP, no regime especial, qualquer coisa que vinculasse as famílias, que obrigasse as famílias a fazer um determinado percurso, era extraordinário” [ent. 3]. Contudo, as dificuldades são evidentes: “Agora, percebo que é qualquer coisa que levanta problemas, em termos automáticos, complexos, desde logo, porque temos um direito penal fundado na culpa, e como vamos ligar a culpa à família? Não é fácil” [ent. 3].

Por outro lado, são sublinhadas as dificuldades de conciliação entre a Lei Tutelar Educativa e o regime dos jovens delinquentes: “temos de uma vez por todas fazer a articulação entre a área criminal e a área da LTE” [ent. 7], fazendo sentir um desfasamento entre aquilo que são os objetivos do RPEJA e da LTE, as orientações da jurisprudência, o fundamento inerente ao tratamento diferenciado dos jovens adultos pela justiça criminal e, por outro lado, a prática e cultura judiciária.

O RPEJA E O FUTURO: ADAPTAÇÕES, MUDANÇAS E CONTINUIDADES

Creemos que, independentemente das dificuldades de articulação, é possível identificar uma convergência dos objetivos da LTE e do RPEJA, nomeadamente através do que já foi avançado pela jurisprudência relativamente ao fundamento e aplicação deste. Destaca-se, inclusivamente, a forma como a aplicação do RPEJA se funda nos mesmos fatores de aplicação das medidas tutelares educativas: “As medidas são tomadas na base da personalidade e das condições de vida e familiares dos menores, relegando-se os factos praticados para segundo plano, valorando-os apenas como «sintomas» de «inadaptação» e sem terem de ser «provados com rigor»” (Rodrigues, 1997, p. 361).

A LTE tem como principal objetivo a educação para o direito, ou seja, “trata-se de corrigir uma personalidade que apresenta deficiências de conformação com o dever-ser jurídico mínimo essencial (corporizado na lei

penal) e não meras deficiências no plano moral ou educativo geral” (Rodrigues e Fonseca, 2003, p. 21). A palavra “educar”, aqui, assume o seu sentido mais profundo: formar, ensinar e instruir por forma a conseguir o desenvolvimento integral da personalidade, bem como das faculdades físicas, psíquicas, morais e intelectuais (Rodrigues, 1997). Apesar de um objetivo que à primeira vista se pode considerar nobre, o respeito pelos direitos fundamentais, autodeterminação e desenvolvimento não poderão sair da vista da intervenção estadual, apesar de a restrição daqueles aspectos ser legitimada por obediência ao artigo 18.º, n.º 2, da Constituição (CRP) e seus pressupostos.

De entre as linhas gerais de reforma do sistema prisional, o relatório final apresentado em 2004 pela Comissão de estudo e debate da reforma do sistema prisional recomenda a revisão do RPEJA, no sentido de tornar possível ao juiz penal optar pela aplicação das medidas previstas na LTE que se revelarem adequadas, “mediante determinados pressupostos e sempre que razões de prevenção geral ou especial a isso se não oponham” (Amaral, 2005, p. 99-100). Em sentido diverso, há quem considere que a aplicação subsidiária da LTE, nos termos do art. 5º do RPAJD, cumpridos os requisitos estabelecidos da menor gravidade do fato, verificação da moldura penal inferior a dois anos, bem como a personalidade do delincente, subverte a própria lógica da LTE (Alfaiate, 2014).

Uma dificuldade premente na aplicação do RPEJA é a falta de separação entre jovens e adultos que persiste ao nível dos estabelecimentos prisionais. As necessidades que se fazem sentir ao nível da execução da pena para jovens adultos não são colmatadas pela mera atenuação da pena através do regime especial. São necessárias condições diferenciadas de execução, que não podem subsistir sem que haja uma separação entre jovens e adultos em diferentes estabelecimentos prisionais. A persistência deste problema tem a sua origem na carência de infraestruturas, nomeadamente, os já mencionados centros de detenção, cuja inexistência provém da escassez de recursos. Contudo, esta falta de infraestruturas não se traduz apenas numa lacuna, compromete o cumprimento dos objetivos inerentes ao RPEJA, para além de constituir uma violação de direitos fundamentais decorrentes das convenções internacionais devidamente ratificadas pelo Estado Português (Carvalho, 2017, p. 24). Só com a separação dos jovens em estabelecimentos próprios com programas desenhados para as respectivas faixas etárias é que se poderá promover a sua socialização, reinserção social e reduzir a reincidência (Gomes *et al.*, 2018, p. 97).

O QUE O SISTEMA PRISIONAL PROPORCIONA AOS JOVENS DELINQUENTES: PERCEPÇÕES DOS INFORMANTES-CHAVE

Durante o período em que está a cumprir pena ou medida da LTE todos os jovens têm a possibilidade de aumentar as suas competências escolares (em grande parte dos casos são indivíduos que possuem poucas habilitações escolares, um histórico de absentismo, insucesso e falta de interesse pela escola), para além do ensino normal ou profissionalizante, resultante articulação eficiente com o ministério de educação e com os agrupamentos escolares locais, conferindo ao jovem a possibilidade de aumentar o seu nível de escolaridade. Existe também um investimento ao nível do desenvolvimento/treino de competências pessoais e por vezes são levados a cabo programas específicos: “muitos deles cometem o crime de condução sem habilitação legal e há também programas dirigidos à prevenção rodoviária e estrada segura” [ent. 6]. Os jovens que se encontram em centros educativos têm a possibilidade de prosseguir os seus estudos via de ensino não profissionalizante, ou frequentar cursos EFA – Educação e formação de adultos, ministrados através do CPJ. Contudo, importa referir que a oferta formativa disponível nem sempre se adequa ao perfil e aos interesses do jovem.

“eles aqui na prisão aproveitam o espaço para lhes dar alguma formação numa área que se calhar terá alguma saída mesmo na cidade que é a área da jardinagem e manutenção dos espaços verdes e até na agricultura, mas há formações que eu penso que deveriam ser dadas, que eles deveriam ter, nomeadamente a formação na área da mecânica e da mecatrónica, que é uma coisa que eles gostam e que não há. Tem mais a ver com os recursos que existem do que propriamente com a necessidade ou as vocações que eles têm ou com as expectativas que têm relativamente às coisas” [ent. 6].

Apesar de existir a oferta formativa nos estabelecimentos prisionais, esta permanece insuficiente – não chega para as necessidades existentes de ocupação, formação, para estabelecer rotinas de estudo. No que se refere ao acompanhamento e à ressocialização/reinserção social dos jovens que cometem crimes, vários entrevistados apontam como sendo aspectos a melhorar no sistema. A falta de técnicos, elevado número de casos a seguir e a excessiva burocracia e padronização dos processos de seguimento impede um acompanhamento mais efetivo e de maior proximidade com o jovem. Os vários atores-chave entrevistados consideram existir falhas ao nível do acompanhamento, em especial no período de saída da instituição. O trabalho de reinserção do indivíduo fica aquém tanto ao nível do sistema tutelar educativo como do sistema prisional, os técnicos sugerem que se deveria fazer um acompanhamento mais longo.

“Reforçar o acompanhamento pós-centro educativo – todos os jovens deveriam ter um acompanhamento de 2, 3 anos, sem dúvida até completarem os 21 anos – é importante para os jovens saberem que têm que continuar a prestar contas acompanhamento com objetivos para cumprir – entidade reguladora e controladora; cumprir o serviço militar é considerado pelo entrevistado uma boa medida para consolidar a aprendizagem realizada no centro educativo e prevenir a continuidade da prática de crimes [ent. 4].

DISSENSÕES DO SISTEMA PRISIONAL RELATIVAMENTE AOS JOVENS RECLUSOS

As narrativas dos informantes-chave apontam para a existência de pouca flexibilidade no que se refere à execução de penas – não parece existir por parte dos juízes responsáveis pela execução de penas uma adequação ao fato dos reclusos serem jovens, o que acaba por se refletir no trabalho a desenvolver com o jovem. A morosidade/rigor da execução das penas por vezes acaba por inibir outros processos no plano de desenvolvimento/capacitação do jovem como a passagem para regime aberto, o que lhe iria permitir uma aproximação ao mundo exterior, uma adequação de comportamentos à vida em liberdade.

A seletividade dos jovens que integram o sistema prisional esbarra na classe social e poder econômico, desde logo visível na percepção da necessidade de apoio jurídico e na qualidade do mesmo. O poder econômico tanto “facilita muito a aquisição da prática de alguns crimes” [ent. 12, JC], como possibilita o acesso a uma defesa eficiente. Os jovens de classe média alta que praticam crimes acabam por ter acesso a defesas mais robustas e a um maior acompanhamento jurídico por parte dos seus advogados, facilitando o acesso a medidas alternativas, “muitas vezes o jovem não teve a defesa que devia ter tido. Com os advogados oficiosos. O que não acontece nos casos em que os advogados são contratados pela família, em que a defesa é feita de uma forma diferente” [ent. 10], sendo sintomático do acesso desigual à justiça. A dicotomia rural/urbanos também é visível neste processo, quer seja na tipologia de crime praticado, quer seja no acesso à defesa.

“Uma coisa são as malhas urbanas outras coisas são as malhas rurais... nas malhas rurais o fenómeno dos jovens tem mais a ver com álcool, conduzir sem carta... nas malhas urbanas os problemas são outros... para além desses que estamos a falar a maioria dos processos que nos chegam tem a ver com tráfico de estupefacientes, detenção de arma proibida, ofensas à integridade física graves (...)” [ent. 13].

ÁREAS PRIORITÁRIAS DE INTERVENÇÃO PARA A MINIMIZAÇÃO DA PRÁTICA DE CRIMES POR JOVENS

No que concerne a uma intervenção destinada à minimização da prática de crimes por jovens, os entrevistados ressaltam a importância de fomentar a integração do jovem na família, efetuando um trabalho junto das famílias de acompanhamento e formação parental, bem como preparação para o regresso do jovem ao seio familiar após o período de reclusão. Foram ainda mencionados o desenvolvimento de competências sociais e profissionais, tendo como base um currículo alternativo, assim como prestar um acompanhamento psicossocial a jovens que tenham abandonado o sistema de ensino ou que reiteradamente tenham maus resultados com idade inferior a 18 anos e a necessidade de prestar especial atenção às idades 12-13 anos, onde, por norma, se iniciam os comportamentos delinquentes primários.

Foi também explicitada a necessidade de existir uma maior articulação entre o sistema de promoção e proteção e a lei tutelar educativa, no sentido de criar um “regime intermédio” focado nas crianças que com 9, 10, 11 anos começam a praticar crimes ou a ter comportamentos aditivos e desadequados – encontrando-se, desta maneira, novas soluções para esta problemática específica, a possibilidade de extensão da aplicação da LTE até aos 18 anos – procurando-se oferecer alternativas à aplicação da pena de prisão, evitando-se, desta maneira, os seus efeitos criminógenos em favor de um direito de pendor mais reeducador –, bem como de a necessidade de existir uma maior articulação entre a LTE e o REPJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação dos direitos humanos com a delinquência juvenil, quando esta consente a intervenção penal, não se reduz às condições prisionais – quer a nível da infraestrutura, quer a nível dos programas disponíveis –, e quando consente a intervenção tutelar, não se reduz às condições dos centros educativos, mas transcende estas realidades no tempo e no espaço.

Na nossa experiência de trabalho de campo, tivemos oportunidade de comprovar que as violações dos direitos humanos dos jovens não se limitam à falta de recursos, pessoal e conflitos no sistema de justiça, mas começaram em fases precoces da sua vida e refletem deficiências na eficácia de políticas públicas de diferentes naturezas, bem como desarmonia entre elas na presunção do interesse comum que é a realização dos direitos relativos à infância e à juventude. Os testemunhos oferecidos por jovens nas entrevistas que realizamos são prova incontestável da existência de situações de grave negligência social e das consequências que desta pode resultar.

Temos esperança de que esta breve reflexão possa contribuir para trazer à atenção o fato de que na época de abundância – do alto da qual nos é garantido acesso às condições que nos permitem escrever estas palavras –, nem todos têm as mesmas oportunidades de crescerem como gostariam e de ser como queriam. A melhoria das respostas legais à delinquência juvenil é uma necessidade premente, não só do ponto de vista da manutenção da ordem social, mas uma obrigação resultante da dimensão social do Estado perante os jovens. Contudo, há que assumir uma perspectiva holística relativamente à proteção dos direitos humanos dos jovens, pois estes dependem de uma proteção holística da criança. Realizando-se esta proteção nestes moldes, reduz-se a necessidade de intervenção do sistema de justiça perante os jovens, ao mesmo tempo facilitando essa mesma intervenção.

REFERÊNCIAS

- ALFAIATE, Ana Rita. **O Problema da Responsabilidade Penal dos Inimputáveis por Menoridade**. Tese (Doutorado em Direito na área de especialização em Ciências Jurídico-Criminais) – Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2014.
- AMARAL, Diogo (org). **Relatório da Comissão de Estudos e Debate da Reforma do Sistema Prisional**. Coimbra: Almedina, 2005.
- CARIA, Rui. A Proteção da Infância como Prevenção da Delinquência Juvenil. In **Direitos Humanos, Infância e Juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal: resistências e desafios**, p. 155-162. Londrina: UEL, 2022.
- CARIA, Rui. Direito Penal da Prevenção: para além dos fins das penas. Paper presented in **Encontro de Investigadores da Escola de Direito da Universidade do Minho 2021**, Braga, 2021.
- CARVALHO, Maria João Leote. Traços da evolução da justiça juvenil em Portugal: do «menor» à «justiça amiga das crianças». **Revista de Sociologia**. 20, p. 13-28. 2017.
- GOMES, Silvia, CARVALHO, Maria João, OLIVEIRA, Raquel, DUARTE, Vera. Trends and Challenges in the Portuguese penitentiary system: from law to practice. **Antigone**, n.º 1/2, p. 97. 2018.
- MARINHO, Luena. O regime especial para jovens adultos que cometem crimes no atual plano judicial: Articulações e tendências. **CESContexto**, (32), 85-92. 2022.
- RODRIGUES, Anabela e FONSECA António. **Comentário da Lei Tutelar Educativa**. Coimbra: Coimbra Editora, p. 21, 2003.
- RODRIGUES, Anabela. Repensar o Direito de Menores em Portugal – Utopia ou Realidade? **Revista Portuguesa de Ciência Criminal**, p. 355-361, 1997.
- SANTOS, José Beleza dos; SÁ, Pedro de Moura. **Regime jurídico dos menores delinquentes em Portugal: Princípios dominantes**. Coimbra: Coimbra Editora, 1926.

PERPETUAÇÃO DA COLONIALIDADE POR MEIO DO ENCARCERAMENTO E DA MORTE SISTÊMICA DA JUVENTUDE NEGRA: REFLEXÕES SOBRE O “PACOTE ANTICRIME”

Karine Barros de Melo

INTRODUÇÃO

O genocídio da juventude negra e pobre e o encarceramento em massa, no contexto contemporâneo, são resultados do recrudescimento das contradições do modo de produção capitalista e do Estado neoliberal de cunho penal, que tem a colonialidade e o racismo como elementos centrais. Essa lógica atinge a classe trabalhadora, especialmente suas parcelas em condição de maior vulnerabilidade social e econômica, portanto, falar do extermínio da juventude é falar da população usuária do Serviço Social em diferentes políticas públicas e/ou instituições.

Na referida pesquisa, indaga-se que as estruturas institucionais do Estado vigoram através do racismo, tendo-o como seu componente orgânico, herdado do colonialismo. Desta forma, as políticas de segurança pública manifestam-se hodiernamente através dos dispositivos do sistema capitalista, como a materialização do sistema penal, o qual assume o lugar da empresa de tráfico e escravização dos povos africanos (FLAUZINA, 2006, p. 33), legitimando-se através do Estado burguês, da colonialidade e do mito da democracia racial.

Em síntese, o chamado “Pacote Anticrime” foi defendido pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, em especial por aquele que foi o Ministro da Segurança Pública, Sergio Moro. Após debates e revisões, foi aprovado em dezembro de 2019, culminando na Lei nº 13.964 de 24/12/2019, implementando mudanças na legislação do Código Penal, do Código de Processo Penal e de cunho administrativo, modificando dezessete leis.

É indubitável que a elite brasileira é historicamente instituída pela branquitude, perpetuando leis, patrimônios e se apropriando dos meios de produção, sendo detentora do poder político e econômico. Portanto, é possível afirmar que o Estado burguês tem como pressuposto a preservação da supremacia branca materialmente idealizada no cerne do processo de colonização (BENTO, 2022, p. 25).

E, por entendermos que a lógica que define o modelo de Segurança Pública do país é assentada no racismo estrutural, efetuamos um

levantamento histórico, identificando aspectos determinantes do colonialismo e do pós-abolição da escravatura no Brasil (1888), que nos possibilitam vislumbrar como o processo de marginalização e desumanização da população negra se perpetrou, edificando suas estruturas sociais no racismo, sofisticando seus mecanismos de extermínio e exploração perante a modernidade/colonialidade.

Os componentes da colonialidade na estruturação e gestão do sistema penal conservou suas raízes genocidas e violentas ao corpo da juventude negra. Portanto, a partir da conceituação trazida por Mbembe (2018), de forma sucinta, pontuando que a necropolítica é a política de morte quando não há apenas a inexistência de gestão, mas o pleno exercício do poder de matar do Estado. Desta forma, vemos como o Estado brasileiro exerce, em termos *foucaultianos*, o biopoder que atua mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer, mecanismos que promovem o genocídio da população negra.

Os elementos do “Pacote Anticrime” estão alinhados com os componentes da colonialidade, demonstrando como tal fator recai sobre o corpo da juventude negra, sem desconsiderar que o exercício do fazer morrer da juventude negra por via do Estado Brasileiro se exprime desde sua constituição.

ESTADO BURGUÊS E SEUS PRESSUPOSTOS ASSENTADOS NA COLONIALIDADE E NO RACISMO ESTRUTURAL

Segundo Almeida (2019), o racismo se manifesta como dispositivo operante da estrutura social vigente, o Estado burguês se concebe e subsiste através de tal materialização, detendo-o como seu componente basilar. Desta forma, afirmamos que o Estado burguês serve aos interesses da elite, regulando a sociedade de acordo com as necessidades da classe dominante. A fim de fazermos uma breve contextualização histórica, inicialmente recorreremos aos apontamos de Césaire (2020) e Quijano (2010) para localizarmos o processo de colonização e o nascimento da colonialidade.

Portanto, segundo Césaire (2020), o processo de colonização se dá pela concupiscência de um processo “civilizatório” que em determinada circunstância se vê impelido, interiormente, ao aumento da concorrência mundial das suas economias antagônicas. Segundo Aníbal Quijano, o colonialismo:

[...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas

nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. [...] (Quijano, 2010, p. 74).

Por outro lado, o pensador demonstra que colonialidade é presença dos elementos coloniais na sociedade contemporânea, pois

[...] O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado [...] (Quijano, 2010, p. 74).

Portanto, a distinção entre colonialismo e colonialidade é que esta última é a fundamentação da classificação social da população mundial, com base na concepção de raça, permeando as mais importantes dimensões do poder mundial. Ou seja, com o advento da modernidade e, conseqüentemente, a invasão da América e o crescimento mundial da dominação colonial, cria-se a ideia de raça e uma suposta diferença entre estruturas biológicas, de modo que a colonialidade consiste na perpetuação das relações hierárquicas e da exploração/dominação dos povos escravizados/colonizados. Desta forma, é vista como uma tecnologia de dominação que se baseia na raça e na divisão do trabalho, consolidada durante a colonização das Américas.

Tomando como base e fazendo uma analogia entre os teóricos Wallerstein (1992) e Bento (2022), o sistema mundial capitalista só foi exequível a partir do estabelecimento de mecanismos que conectaram etnia, racismo, terra e divisão do trabalho, operados inicialmente no contexto da invasão e colonização das Américas. Em vista disso, o pacto da branquitude dispõe de um elemento narcísico, o qual o protege, criando um falso imaginário de que o “diferente”, entendam-se as raças supostamente “inferiores”, ameçassem o “natural”, o “universal” (Bento, 2022, p. 18). Portanto, esse sentimento está no cerne do preconceito, assim, os mecanismos de autopreservação da branquitude, juntamente ao ilusório ideal de ameaça, vão perpetuando e aperfeiçoando os dispositivos de extermínio dessas supostas raças inferiores, que na presente pesquisa delimita-se a juventude negra.

O estabelecimento da abolição da escravatura no Brasil ocorreu de forma tardia e em decorrência de muita luta por parte da população negra escravizada e livre, em contrapartida, também houve intensa influência dos interesses econômicos/políticos, pelas classes dominantes, sendo assim o último país do continente americano a abolir oficialmente a escravatura.

Consoante a Flauzina (2006), o processo institucional de abolição da escravatura, em síntese, ocorreu cronologicamente através das seguintes

leis: Lei de 7 de novembro de 1831, Lei Eusébio de Queiroz (Lei nº 581 de 4 de setembro de 1851), Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040 de setembro de 1871), Lei dos Sexagenários (Lei 3.270 de setembro de 1885) e a Lei Áurea (Lei 3.353 de 13 de maio de 1888). Todavia, as classes dirigentes brancas utilizaram-se de tais dispositivos institucionais para postergar até o último instante o fim do período escravocrata, pois a autopreservação sempre foi sua prioridade, ou seja, a manutenção do status quo colonial e étnico pelo maior tempo possível.

De acordo com Luís Alberto Santos (2000 *apud* Flauzina, 2006), “em verdade, a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 apenas legalizava a liberdade já conquistada pelo povo negro”. Constatações também levantadas por Florestan Fernandes, ao apontar que,

Um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso. Aí não entra nem uma figura de retórica nem um jogo político (...). A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão-de-obra escrava ainda possuía utilidade. E posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (Fernandes, 1978, p. 21).

Alicerçado ao mito da democracia racial, o Brasil não precisou estabelecer a segregação por vias institucionais como política de Estado, conforme ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul (Flauzina, 2006, p. 39). O *apartheid* brasileiro foi delineando-se silenciosamente em leis que viabilizassem a conservação da branquitude no poder.

Ana Flauzina (2006) alude que a vadiagem fortifica a criminalização dos sujeitos negros libertos que visavam usufruir de sua tão sonhada liberdade, fato que fortificou as práticas policiais, as prisões passam a ser os “novos lugares da escravidão” (Duarte, 1998, p. 210), introduzindo uma nova tecnologia de dominação, que exprime os mecanismos da colonialidade, logo, o sistema prisional hodierno atua no mesmo viés de extermínio perante os corpos negros.

Fato que perpassa intrinsecamente a criminalização da juventude negra é a educação, ou melhor dizendo, a exclusão ou inviabilização do acesso a ela e/ou a configuração das hodiernas instituições de ensino. Como ressalta Flauzina (2006), a educação se dá como mecanismo de precarização da vida da população negra, impossibilitando sua reprodução material e ascensão na pirâmide social, entendendo que na contemporaneidade a escolaridade é componente basilar para a ascensão social. Escolas que se fundamentam em ideias racistas se mostram essenciais na marginalização e vulnerabilização da negritude.

Alicerçado ao sobreposto, Flauzina (2006) discorre que o processo de evasão escolar deve ser compreendido para além do que está posto na superficialidade, se constituindo como um artifício de eliminação empreendido pelo aparato institucional, ponderando questões epistemológicas que reproduzem ideais eurocêntricos e estigmatizam as contribuições alusivas à população negra. Juntamente a isso, há paridades entre os sistemas escolar e penal, pois ambos têm a mesma intencionalidade vital que é garantir as assimetrias sociais.

A estudiosa Flauzina (2006) reconhece essas similaridades como uma relação de complementariedade entre os sistemas, sendo basilares para a marginalização social, principalmente dos jovens negros, atuando como dispositivo de sustentação fomentador de vulnerabilidade da população negra. Juntamente a isso, a evasão escolar é um artifício burguês de eliminação e vulnerabilização do segmento (Flauzina, 2006, p. 108), sedimentando o caminho da juventude negra ao tráfico de drogas como meio de subsistência.

Destarte, é necessário dizer que o Proibicionismo intenciona a superexploração da força de trabalho e a segregação racial (Rocha, 2020, p. 97), portanto, vê-se a necessidade de “aprimorar” os mecanismos empregues pelo Estado no que se refere às formas de segregação racial, consoante Michelle Alexander (2017) “a Guerra às Drogas é o novo *Jim Crow*”¹. Em virtude disso, em 1970 é oficialmente declarada a Guerra às Drogas (Rocha, 2020, p. 100), conforme Karam (2012, s.p.),

A ‘guerra às drogas’, como quaisquer outras guerras, é nociva, insana e sanguinária. A ‘guerra às drogas’ não se dirige propriamente contra as drogas. Dirige-se, sim, como quaisquer outras guerras, contra pessoas – os produtores, comerciantes e consumidores das substâncias proibidas, especialmente os mais vulneráveis dentre eles, os mais pobres, marginalizados, desprovidos de poder, que são as maiores vítimas da violência causada pela irracional insistência na proibição das selecionadas substâncias psicoativas tornadas ilícitas (Karam, 2012 *apud* Rocha, 2020, p. 100).

Por esse motivo, entendemos que a Guerra às Drogas, assim como outras guerras, se dirige a indivíduos racializados, aspirando a supremacia branca. Alexander (2017) alude que após o fim das leis de segregação, o negro não poderia ser anunciado diretamente como o inimigo, utiliza-se da Guerra às Drogas para a manutenção da burguesia.

O desmonte das políticas sociais é um projeto do Estado burguês, que vai ganhando novos delineamentos e fortalecem-se à medida que governos

¹ No texto a terminologia *Jim Crow* refere-se às leis que instituíram a segregação racial nos Estados Unidos.

ultraconservadores e neoliberais assumem o poder. O governo Jair Bolsonaro foi a face mais explícita e devastadora desse projeto de desmonte do Estado social e fortalecimento do Estado de cunho penal, da intensificação da morte pelo braço opressor do Estado.

Wacquant (2013) afirma que o encarceramento em massa, inicialmente nos Estados Unidos, tem uma função disciplinar e simbólica, reforçando a exclusão social e o controle da população pobre e negra, nomeando tal fenômeno de "estado penal" e pontua que esse mecanismo se tornou a resposta do neoliberalismo à pobreza e marginalização. Já em camadas mais baixas da escala social, o encarceramento é utilizado para aniquilar e conter fisicamente as frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora que persistem.

Alicerçado a isso, Almeida (2021) salienta que no neoliberalismo a soberania se dá a partir da reivindicação do pleno exercício de matar o negro, para que seja factível se afirmar como sujeito universal, operando juntamente ao que Bento (2022) vai chamar de pacto narcísico da branquitude. Portanto, ser negro no neoliberalismo, é ocupar uma categoria subalterna da humanidade.

Para Mbembe, o neoliberalismo suscita uma governamentalidade que só pode ser compreendida com base nos conceitos de estado de exceção² e estado de sítio³. Pois foi no colonialismo que se deu a junção do genocídio e burocracia, possibilitando políticas segregacionistas, de extermínio, dentre outras, que se sobrepujaram ao colonialismo e constituem a colonialidade nas democracias liberais/burguesas.

O terror é componente basilar da necropolítica, conseqüentemente a soberania “consiste fundamentalmente no exercício de um poder à margem da lei – *ab legibus solutus* – e no qual tipicamente a ‘paz’ assume a face de uma ‘guerra sem fim’” (Mbembe, 2018, p. 32-33). Logo, a terra do colonizado é o território onde a norma, o domínio e as garantias do poder judicial podem ser suspensas a qualquer momento e a violência do estado de exceção atua a serviço da “civilização”. Pois bem, é nesse lugar que o necropoder se manifesta, onde o poder de matar renuncia a racionalidade da norma e a legalidade não chega, advertindo a existência e soberania do Estado burguês (Mbembe, 2018 *apud* Almeida, 2021, p. 6).

Deste modo, a terra do colonizado na contemporaneidade manifesta-se nas favelas, sendo cerceadas por desestruturação e guerra. Sobretudo a

² O estado de exceção e a relação de inimidade tornaram-se a base normativa do direito de matar”, e que funciona com apelo à “exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo (Mbembe, 2018, p. 17).

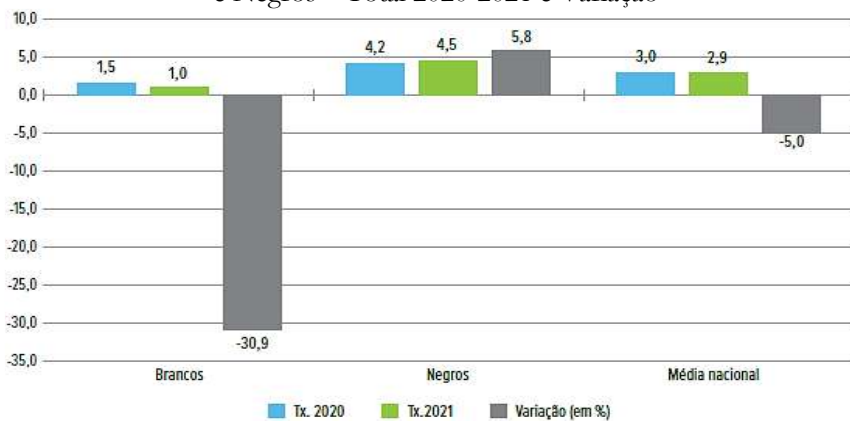
³ O estado de sítio em si é uma instituição militar. Ele permite uma modalidade de crime que não faz distinção entre o inimigo interno e o externo. Populações inteiras são o alvo do soberano (Mbembe, 2018, p. 33).

Guerra às Drogas, que constitui o mecanismo normalizador da morte, sendo legitimada por um imaginário social racista e colonial, em prol da “civilização” e “paz”.

Nos aproximando da realidade brasileira, a produção de morte é expressa majoritariamente por via do homicídio, dispositivo que opera diretamente o “deixar morrer” empregue pelo Estado burguês. Os indicadores disponibilizados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 demonstram como o Estado aciona o racismo para assassinar a população negra. No Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, o perfil das vítimas que são assassinadas pela polícia é predominantemente de homens, jovens e negros. Sendo esses 52,3% jovens entre 12 e 24 anos, corroborando o que vem sendo tratado ao longo da referida pesquisa.

O gráfico abaixo evidencia a discrepância entre a letalidade policial entre brancos e negros, quanto a taxa de mortalidade entre vítimas brancas retraiu 30,9% em 2021 a taxa de vítimas negras cresceu em 5,8%.

Gráfico 1 – Taxas de Mortalidade por Intervenções Policiais entre Brancos e Negros – Total 2020-2021 e Variação



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; PNAD Contínua, IBGE. p. 83.

Analisando os dados de assassinatos da população negra por intervenções policiais, principalmente no que se refere à juventude negra, fica explícita a intencionalidade de inviabilizar a existência do contingente negro. Os dados descortinam o alto grau de vitimização da juventude negra, o extermínio torna-se então a base de negação da possibilidade de um futuro que a juventude traz consigo. É importante reiterar que o racismo desumaniza essas pessoas e a “biografia criminal dos indivíduos passam a justificar seu assassinio” (Flauzina, 2006, p. 116)

Assim, Borges (2019) argumenta que o encarceramento em massa da população negra é resultado de uma estrutura social e política racista que atua em diversas instâncias sociais. Isso inclui desde a criminalização de condutas que afetam desproporcionalmente as comunidades negras até a falta de políticas públicas efetivas para a garantia de direitos sociais básicos, fato que se intensificou nos últimos anos perante o governo de Jair Bolsonaro.

O sistema penal é a concatenação da manutenção da burguesia, do controle e do extermínio da juventude negra e pobre. Esse sistema foi a “fórmula mágica” encontrada pelo neoliberalismo para “solucionar” o problema das expressões da questão social. A exemplo disso, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, sistematizando os dados divulgados pelo Depen, em 2021 o Brasil atingiu o total de 820.689 pessoas custodiadas pelo Estado.

O Brasil é o terceiro país com a maior população carcerária do mundo⁴ e o perfil dessa população segue sendo o mesmo de anos anteriores. Conforme o levantamento de dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022: 67,5% das pessoas privadas de liberdade são negras e 29,0% brancas e 46,3% têm idade de 18 a 29 anos. O gráfico abaixo salienta tal afirmação mostrando a distribuição por raça/cor da população presa.

Os dados apresentados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 corroboram que o encarceramento em massa da juventude negra não é um evento novo, pois nos últimos anos o perfil da população carcerária não tem se alterado, principalmente no que se refere ao recorte racial.

⁴ De acordo com os dados da World Prison Brief, plataforma da University of London que mapeia os sistemas prisionais do mundo, o Brasil tem a terceira maior população de presos em âmbito global, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All.

Tabela 1 – Evolução da população prisional por cor/raça⁵
Brasil, 2005-2021

Ano	Negra ⁽¹⁾		Branca		Amarela		Indígena		Outras	
	Ns. Absolutos	%	Ns. Absolutos	%	Ns. Absolutos	%	Ns. Absolutos	%	Ns. Absolutos	%
2005	91.843	58,4	62.574	39,8	1.046	0,7	279	0,2	1398	0,9
2006	135.426	56,7	97.422	40,8	1.587	0,7	602	0,3	3989	1,7
2007	199.842	58,1	137.436	39,9	2.234	0,6	539	0,2	4053	1,2
2008	217.160	56,8	147.438	38,5	2.733	0,7	511	0,1	14.685	3,8
2009	240.351	59,0	156.197	38,4	2.026	0,5	521	0,1	8.058	2,0
2010	252.796	59,8	156.535	31,0	2.006	0,5	748	0,2	10.686	2,5
2011	274.058	60,3	166.340	36,6	2.180	0,5	769	0,2	10.809	2,4
2012	294.999	60,7	173.463	35,7	2.314	0,5	847	0,2	13.996	2,9
2013	301.715	61,7	176.137	35,3	2.755	0,6	763	0,2	11.527	2,3
2014	312.625	61,7	188.695	31,2	3.312	0,7	666	0,1	1.608	0,3
2015	289.799	63,5	167.731	35,7	3.028	0,7	770	0,2	-	-
2016	340.611	63,6	188.741	35,2	3.111	0,6	654	0,1	2.627	0,5
2017	370.976	64,5	198.244	34,5	5.022	0,9	1.090	0,2	-	-
2018	390.657	66,0	198.804	32,9	5.522	0,9	1.201	0,2	-	-
2019	418.719	66,7	212.444	31,3	5.291	0,8	1.390	0,2	-	-
2020	397.816	66,3	195.085	32,5	5.864	1,0	1.367	0,2	-	-
2021	429.255	67,5	184.682	29,0	19.012	3,0	3.245	0,5	-	-
Varição (entre 2005-2021) - em %	367,4	-	195,1	-	1717,6	-	1063,1	-	-	-

Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública/Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN; Relatórios Estatísticos – Analíticos do Sistema Prisional Brasileiro. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. p. 388.

Como já elucidado, tais fatos não são meras coincidências, mas sim a engrenagem do Estado Burguês alicerçada em dispositivos da colonialidade trabalhando intensamente para perpetuar as estruturas sociais de poder da classe dominante.

Por fim, é importante ressaltar, conforme aponta Pires (2021), que o sistema jurídico brasileiro está inteiramente associado com a lógica colonial e as categorias de pensamento que dela advêm. Por conseguinte, o sujeito de direito é uma construção baseada na exclusão material, subjetiva e epistêmica dos povos subalternizados, tendo em vista que a imposição que lhes é colocada se baseia em padrões que derivam da afirmação da supremacia branca, masculina, cisheteronormativa, classista, cristã e inacessível a todos os corpos. Estes padrões são consequências das técnicas de assimilação e aculturação eternizadas violentamente pelo colonialismo.

COMPONENTES DO “PACOTE ANTICRIME”: IDEIAS COLONIAIS QUE RECAEM SOBRE O CORPO DA JUVENTUDE NEGRA

A Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019, denominada pela mídia como “*Pacote Anticrime*”, abrangeu mudanças na legislação do Código Penal,

⁵ Foram consideradas pessoas encarceradas no Sistema Penitenciário Federal.

do Código de Processo Penal e de cunho administrativo, chegando a alterar dezessete leis como:

Quadro I

LEGISLAÇÕES ALTERADAS PELO “PACOTE ANTICRIME”
Código Penal (Decreto-lei nº 2.848/1940);
Código de Processo Penal (Decreto-lei nº 3.689/1941);
Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984);
Lei dos Crimes Hediondos (Lei nº 8.072/1990);
Lei de Improbidade Administrativa (Lei nº 8.429/1992);
Lei de Interceptação Telefônica (Lei nº 9.296/1996);
Lavagem de Dinheiro (Lei nº 9.613/1998);
Estatuto do Desarmamento (Lei nº 10.826/2003);
Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006);
Lei de Transferência e Inclusão de Presos (Lei nº 11.671/2008);
Lei de identificação criminal (Lei nº 12.037/2009);
Lei de Julgamento Colegiado em 1ª Instância (Lei nº 12.694/2012);
Lei de Organização Criminosa (Lei nº 12.850/2013);
Lei do Disque-denúncia (Lei nº 13.608/2018);
Lei de normas procedimentais perante o STF e STJ (Lei nº 8.038/1990);
Lei sobre o Fundo Nacional de Segurança Pública (Lei nº 12.756/2018);
Código de Processo Penal Militar (Decreto-lei nº 1.002/1969).

São diversas as mudanças que podem ser vistas na constituição da Lei, porém algumas alterações são compostas de inconstitucionalidade, relativizando os princípios constitucionais. Em suma, o “Pacote Anticrime” potencializa o modelo punitivo neoliberal que sempre esteve em constante funcionamento, servindo aos interesses da classe dominante, operando o recrudescimento do sistema penal e negando mais uma vez o caminho que nunca foi priorizado, o da ressocialização. Possibilitando meios para um crescimento desenfreado do encarceramento em massa e justificativas para o aumento da letalidade policial.

Iniciaremos as reflexões nos atendo ao art. 492 da Lei nº 13.964/2019 que discorre sobre a prisão em virtude da condenação do júri, tendo urgência pelo encarceramento, prendendo de imediato a pessoa condenada pelo júri. Todavia, a mesma é dotada de inconstitucionalidade, pois viola a soberania dos veredictos, dado que o Tribunal de Apelação não pode absolver o acusado e também porque determina a prisão automática antes do trânsito em julgado⁶, ferindo o que está posto no artigo 5º, inciso LVII, da Constituição Federal de 1988 e o artigo 283 do Código de Processo Penal.

⁶ Dezem (2020) pontua, que a prisão antes do trânsito em julgamento só pode ser empregada quando for cautelar.

O neoliberalismo constrói socialmente uma “ânsia punitivista” (Cavalcanti, 2019, p. 145), eclodindo o discurso de que o maior problema social é a falta de segurança pública e a “brandura” do sistema prisional. Os aspectos que fortalecem socialmente o ideal de segurança pública são: prender aos montes, de maneira rápida e mais “severa” possível, jovens negros.

Outros aspectos que reafirmam o endurecimento das penas são a ampliação da sanção penal do delito de concussão⁷ “Pena-reclusão, de 2 (dois) a 12 (doze) anos, e multa.” (NR) (Brasil, 2019) e a instituição de uma nova causa qualificadora no crime de roubo: quando sucedido por uso de arma branca ou com uso de arma de fogo de uso restrito/proibido.

Desta forma, intencionamos refletir que tais crimes são reflexos de uma política neoliberal a qual ocasiona altos índices de desemprego e subempregos e do constante desmonte do Estado social. Portanto, a melhor política para redução do alto índice de roubos é o investimento para garantia de direitos, emprego e renda digna.

A Lei dos Crimes Hediondos (Lei nº 8.0722/1990) também sofreu alterações, o que caracterizou um significativo agravamento da lei que já era substancialmente rígida. Em relação às modificações, o “Pacote Anticrime” estabeleceu dez novas figuras delitivas à categoria de crimes hediondos, totalizando 23 figuras penais entendidas como hediondas.

O art. 19 da Lei nº 13.694/2019 revoga o art. 2º, §2º, da Lei dos Crimes Hediondos, o qual tratava sobre a progressão de regime nos crimes hediondos, demonstrando novamente um recrudescimento no aparato legal. Outra mudança sobre o Código Penal foi o art. 75, que concerne ao tempo máximo de cumprimento da pena, que aumentou para 40 anos.

O Brasil, que já apresenta uma das maiores populações carcerárias do mundo, como já mencionado anteriormente, e índices altíssimos de superlotação, escancara seus dispositivos da colonialidade com o emprego da Lei nº 13.964/2019, é possível parafrasear a música do grupo O Rappa, pois camburões continuam como novos navios negreiros e o sistema carcerário as novas senzalas.

Consoante o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, o “Pacote Anticrime” afetou descomunalmente o sistema carcerário e acelerou o processo de crescimento de pessoas encarceradas, que já era empreendido pelo neoliberalismo, nos aproximando da marca de 1 milhão

⁷ Crime de vantagem indevida provocada por funcionário público contra a administração, o que comumente chamamos de corrupção.

de pessoas privadas de liberdade no país, atestando o que os especialistas já advertiam⁸.

Tabela 2 – Evolução da população prisional *Brasil, 2000-2021*

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Presos no Sistema Penitenciário	174.980	171.366	181.019	240.203	262.710	296.919	339.580	366.359	393.698	417.112	445.705	471.254
Presos sob Custódia das Polícias	57.775	62.493	58.326	68.101	73.648	64.483	61.656	56.014	57.731	56.514	50.546	43.328
Total de pessoas encarceradas	232.755	233.859	239.345	308.304	336.358	361.402	401.236	422.373	451.429	473.626	496.251	514.582

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Varição entre 2000 e 2021 (em %)
Presos no Sistema Penitenciário	513.713	557.286	584.758	663.155	702.385	704.576	725.332	748.009	753.966	815.165	365,9
Presos sob Custódia das Polícias	34.290	24.221	37.444	35.463	19.735	18.190	18.884	7.265	5.562	5.524	-90,4
Total de pessoas encarceradas	548.003	581.507	622.202	698.618	722.120	722.716	744.216	755.274	759.518	820.689	252,6

Fonte: Relatórios Estatísticos – Sintéticos do Sistema Prisional Brasileiro. Departamento Penitenciário Nacional. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. p. 385.

Como evidenciamos anteriormente, o “Pacote Anticrime” tem como um dos seus objetivos basilares o aumento das penas em regime fechado, ocasionando automaticamente o crescimento dos números de pessoas encarceradas. Como é possível observar na tabela acima, entre os anos de 2016 e 2019, a população carcerária cresceu de maneira paulatina se comparada aos anos anteriores, já entre 2019 e 2020, houve poucas alterações nos números, entretanto é fundamental ressaltarmos que essa estagnação é em grande parte devido às medidas de contenção de riscos em virtude da pandemia de covid-19. Ilustrando isso, em 2021, a tabela mostra um substancial aumento da população carcerária novamente, tendo um total de 820.689 pessoas custodiadas pelo Estado.

Contudo, é importante reiterarmos que das 820.689 pessoas custodiadas pelo Estado, 67,5% são negras, ou seja, 553.965 pessoas negras em posse do Estado burguês punitivo, que se utiliza da colonialidade para a manutenção das relações hierárquicas de dominação, exploração e genocídio, valendo-se da raça como alicerce estruturador. Como já demonstrado anteriormente, o capitalismo vale-se da exploração e disciplinarização de corpos negros e quando esses corpos se rebelam ou não se mostram tão lucrativos para o capital, o encarceramento e o genocídio são algumas das novas formas utilizadas pela colonialidade de

⁸ SEMER, Marcelo. Pacote penal acelera marcha para o milhão carcerário. *Revista Cult*. Publicado em: 16/12/2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/pacote-penal-acelera-marcha-para-o-milhao-carcerario/>.

dominação, exploração, aniquilação e branqueamento manuseadas pelo Estado burguês.

Em concordância com Dezem (2020), o “Pacote Anticrime” dá sustentação para a radicalização da política de encarceramento em massa, promovendo um populismo punitivo que versa excepcionalmente pela punição, não agindo efetivamente na diminuição da criminalidade, reafirmando sua falência, mesmo nunca tendo verdadeira efetividade no que se refere à ressocialização no Brasil, mas sempre empregou com magnificência a sua verdadeira face genocida.

No que compete ao Código Penal, no art. 25, dentre as alterações do artigo, houve uma ampliação do número de hipóteses que se enquadram no rol de legítima defesa, sendo essa: “considera-se também em legítima defesa o agente de segurança pública que repele agressão ou risco de agressão a vítima mantida refém durante a prática de crimes” (Brasil, 2019).

De tal maneira, a alteração do art. 25 do Código Penal pela Lei 13.964/2019 opera uma distorção do conceito de “prevenção” para uma ação antecipada por parte do agente de segurança pública, de forma individual e subjetiva, quando entender “necessário”, ignorando como a seletividade penal relacionada a raça e território já são permissivas no que tange às ações policiais. No entanto, a inclusão dos termos “repele agressão ou risco de agressão” se aplicam exclusivamente aos agentes de segurança pública, visando consolidar a compreensão jurisprudencial que valida violações e violências genocidas, se aproximam cada vez mais da “licença para matar” a juventude negra, especialmente em comunidades marginalizadas e historicamente discriminadas, como diria os Racionais MC’s “Avise o IML, chegou o grande dia” (1997).

Com intuito de substanciar o que foi pontuado ao longo do referido trabalho, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, entre 2013 e 2021, as mortes decorrentes de intervenções policiais no Brasil estiverem em constante aumento até 2020, havendo uma diminuição pela primeira vez em 2021, de 4,2% em relação ao total de vítimas do ano anterior.

Entretanto, essa diminuição só afetou a população branca, como demonstrado no gráfico 1, a letalidade policial entre vítimas brancas caiu 30,9% em 2021, já no que se refere à população negra vemos um aumento de 5,8%. Mesmo que os números absolutos tenham mostrado uma diminuição na letalidade policial, os números de mortes da população negra continuam crescendo descomunalmente. Tomando como base o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, o mais estarrecedor é analisarmos que 84,1% de todas as vítimas assassinadas durante intervenções policiais são negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os dados expostos ao longo do referido trabalho nos mostram como a população negra está à mercê das violências do Estado amparado nos dispositivos da colonialidade. Com base em Ramos (2019) é imprescindível efetuarmos análises que se sobreponham apenas os critérios socioeconômicos, sendo urgente um olhar racializado para a sociedade, possibilitando vislumbrarmos sua estrutura racista e seus efeitos prejudiciais, que não afetam apenas a psique e a individualidade das pessoas, mas também moldam a sociedade e todos os seus componentes, viabilizando ao Estado o “deixar morrer” da população negra.

Assentado ao que foi sobreposto, afirmamos que o Estado de cunho penal é seletivo desde o encarceramento à letalidade, visto que o encarceramento e o assassinato da população branca por agentes da lei estão em constante diminuição. Aspectos que desvelam o quão perverso é o exercício da Lei nº 13.964/2019, uma vez que o encarceramento e as operações policiais ainda assassinam aos montes a população negra. Entretanto, é parte da estratégia genocida do Estado brasileiro delimitar com mais “clareza”, leia-se branquitude, quem deve morrer e quem deve viver, exercendo a manutenção da colonialidade em suas ações. Por fim, entendemos que não é possível sobrepujarmos os elementos da colonialidade pelo intermédio do Estado burguês, pois compreendemos que a colonialidade está intrínseca em sua estrutura, não sendo campo de disputa no que se refere a sua aniquilação.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALMEIDA, Silvio. Necropolítica e Neoliberalismo. **Caderno C RH**, Salvador, v. 34, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/3prpY8vSHNZccvB67Gt7m6N/>.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AZEVEDO, Victor Romero de. A lei de 7 de novembro de 1831 e a defesa do tráfico negreiro no Brasil (1831-1837). **Revista Cantareira** – ed. 29., jul./dez. 2018.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo, Companhia de Letras, 2022.
- BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: [**BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Disponível em: \[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm\). Acesso em: 31 jan. 2023.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20847%2C%20DE%201%20DE%20OUTUBRO%20DE%201890.&text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecid as. Acesso em: 31 jan. 2023.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831. Proíbe o tráfico de escravos. Disponível em: [**BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.** Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em: \[**BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos da mulher escrava que nascerem desde a data desta lei. Disponível em: \\[**BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885.** Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: \\\[**BRASIL. Lei nº 6.368, de 21 de outubro de 1976.** Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias psicotrópicas, e dá outras providências. Disponível em: \\\\[**BRASIL. Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019.** Pacote Anticrime. Disponível em: \\\\\[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13964.htm\\\\\]\\\\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13964.htm\\\\\). Acesso em: 31 jan. 2023.\\\\]\\\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6368.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.368%2C%20DE%2021%20DE%20OUTUBRO%20DE%201976.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o,ps%C3%ADquica%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 31 jan. 2023.</p></div><div data-bbox=\\\\)\\\]\\\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm#:~:text=Regula%20a%20extinc%C3%A7%C3%A3o%20gradual%20do%20elemento%20servil.&text=Art.,a%20tabella%20do%20%C2%A7%203%C2%BA. Acesso em: 31 jan. 2023.</p></div><div data-bbox=\\\)\\]\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm#:~:text=LIM2040&text=Declara%20de%20condi%C3%A7%C3%A3o%20livre%20os,de%20escravos..... Acesso em: 31 jan. 2023.</p></div><div data-bbox=\\)\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%20581%2C%20DE%204%20DE%20SETEMBRO%20DE%201850.&text=Estabelece%20medidas%20para%20a%20repress%C3%A3o%20do%20tráfico%20de%20africanos%20neste%20Imperio. Acesso em: 31 jan. 2023.</p></div><div data-bbox=\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm#:~:text=LEI%20DE%207%20DE%20NOVEMBRO,aos%20importadores%20dos%20mesmos%20escravos. Acesso em: 31 jan. 2023.</p></div><div data-bbox=)

Carvalho, Rayann Kettuly Massahud de. **Colonialidade, transmodernidade e diferença colonial: para um direito situado na periferia.** 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

- CAVALCANTI, Gênesis Jácome Vieira. **A Crise Estrutural do Capital e o Encarceramento em Massa: O Caso Brasileiro**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- CASTRO-GOMÉZ, Santiago; Grosfoguel, Ramón. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterarquico. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (coords.) **El decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogota: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso Sobre o Colonialismo**. São Paulo, Veneta, 2020.
- COALIZAÇÃO NEGRA POR DIREITOS. **Nota Técnica sobre o chamado Pacote Anticrime**. [S.l.], 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://coalizaonegra.files.wordpress.com/2020/03/nota-tecnica.-pacote-moro.-coalizc3a3o-negra-por-direitos.-atualizada-marc3a7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 15 abril 2023.
- DEZEM, Guilherme Madeira. **Comentários ao pacote anticrime: Lei 13.964/2019**. São Paulo, Thomson Reuters Brasil, 2020.
- DUARTE, Evandro Charles Piza. **Criminologia e Racismo**. Curitiba: Juruá, 2002.
- FERNANDES, Florestan. In: NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FLAUZINA, Ana. **Corpo negro caído no chão: O sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro** 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5117/1/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf.
- FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=15>.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 1ª edição [1976]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- G1 ECONOMIA. Trabalhadores pretos ganham 40,2% menos do que brancos por hora trabalhada. **G1**, Rio de Janeiro, 15 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/11/15/trabalhadores-pretos-ganham-402percent-menos-do-que-brancos-por-hora-trabalhada.ghtml>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- _____. **Crítica da razão negra**. 1ª edição [2013]. São Paulo: N-1, 2018.

PIRES, Thula. Direitos humanos e América Latina: Por uma crítica americana ao colonialismo jurídico. In: Dossier: el pensamiento de Lélia Gonzalez, un legado y un horizonte. **Lasa Forum**, v. 50:3, jul. 2019, p. 69-74.

PIZA, Edith. Brancos no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, A. S. A; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 118-119.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, Débora Oliveira. **Estado brasileiro, dispositivo de colonialidade e segurança social: entre fazer e deixar morrer a população negra**. 2019. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37472/1/2019_D%c3%a9boraOliveiraRamos.pdf. Acesso em: 23 Fev 2023.

ROCHA, Andréa Pires. **O juvenicídio brasileiro: racismo, guerra às drogas e prisões**. Londrina: EDUEL, 2020.

SEMER, Marcelo. Pacote penal acelera marcha para o milhão carcerário. **Revista Cult**. Publicado em: 16/12/2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/pacote-penal-acelera-marcha-para-o-milhao-carcerario/>.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]**. Rio de Janeiro: Revan, 2003, 3ª edição, revista e ampliada, agosto de 2007. 1ª reimpressão, março de 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. La creación del sistema mundial moderno. In: BERNAARDO, L. **Um mundo jamás imaginado**. Bogotá: Editorial Santilana, 1992.

“A GENTE SABE QUE NÃO TEM NADA NEUTRO, NÉ?”: SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO IF BAIANO CAMPUS XIQUE-XIQUE

Laisla Suelen Miranda Rocha
José Francisco dos Santos

INTRODUÇÃO

Este capítulo abordará algumas questões e reflexões oriundas de uma pesquisa qualitativa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano campus Xique-Xique através de realização de entrevistas semiestruturadas com TAEs e Docentes, além das análises de documentos institucionais. O estudo tinha como objetivo compreender como a branquitude poderia influenciar na aplicação ou não da Lei nº 10.639/2003 na instituição. Ademais, esta pesquisa é um recorte da pesquisa de mestrado, ficando neste trabalho as questões referentes à aplicação da lei no campus em questão.

Para iniciar, serão apontadas algumas questões teóricas importantes para compreender as relações de poder no país. A saber, Regis e Basílio (2018) tecem críticas ao currículo eurocentrado das escolas brasileiras e consideram que a presença dele se dá em decorrência de um racismo institucional. Barbosa (2008) explica que o eurocentrismo é uma forma de etnocentrismo singular. Há uma dominação dos povos europeus sobre os outros povos, o que estabelece uma ideia de que o modelo europeu é algo desejado por todas as culturas e sociedades.

Além disso, Barbosa (2008) sustenta que, até o século XX, existiam poucos escritos e pesquisas sobre outros povos e civilizações que fossem não a europeia, que se colocava como universalista. Essa questão universal é visível quando, no senso comum ou no imaginário social, coloca-se a Europa como o berço da civilização. Entretanto, a história da África trouxe diversas contribuições à superação da visão eurocentrista nas ciências sociais. Trata-se de “um movimento amplo e transdisciplinar nas ciências humanas, que visa desconstruir a tradição eurocêntrica em um ponto central: na literatura autolegitimadora da “modernidade ocidental” (Barbosa, 2008, p. 59).

No Brasil, após reivindicações, principalmente do movimento negro, que teve importância enorme no campo da educação, foi implantada a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar. Depois, foi instituído

pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer nº 3, de 2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também há a Resolução nº 01/2004 – Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A Lei nº 10.639/03 estabelece que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003, on-line).

Pinheiro e Rosa (2019, p. 16) apontam que:

Entendemos que a lei é importante para assegurar que, em um país que se intitula o “paraíso da democracia racial”, as escolas discutam a história dos nossos ancestrais africanos a partir de uma ótica diferente daquela apresentada pelo colonizador, mas conferindo direito a voz às pessoas que efetivamente construíram esse país, objetiva e subjetivamente, por meio do seu trabalho, da socialização da sua cultura e de seu conhecimento.

Rocha e Santos (2020, p. 84) demonstram que implantação da lei garante que:

[...] as populações negras – ou não – presentes nos países da América Latina tenham a possibilidade de conhecer a sua história não só a partir do ponto de vista da colonialidade, mas da história dos povos que existiam antes das correntes, os quais trouxeram inúmeras contribuições culturais, sociais e econômicas, fazendo da América do Sul uma região tão particular, pois, de acordo com Galeano (1979), as veias da América Latina são abertas e têm várias cores.

A Lei nº 10.639/03 é de suma importância para refletir sobre os processos educativos e as mudanças nos currículos, que são tomados por uma visão eurocêntrica, ao proporem os conteúdos a partir de uma visão colonizadora. Chimamanda Ngozi Adichie, em “O perigo de uma história única”, relata que:

Anos depois, pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha dezenove anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha “música tribal” e ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África: uma única história de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo de uma conexão entre dois seres humanos iguais (Adichie, 2019, p. 16-17).

Considerando o relato anterior e o currículo das escolas para a História Afro-Brasileira e Africana, ao contar a história somente a partir do olhar da branquitude/colonizador, entendido como “universal”, são produzidos a manutenção da supremacia branca e o lugar de inferiorizado do grupo populacional negro. Assim, de acordo com Pires, Silva e Souto (2018), a Lei nº 10.639/03 demarca uma possibilidade de alterar a Constituição da sociedade brasileira, fortalecendo a identidade e os direitos da população negra, uma vez que “na exclusão dos negros estão presentes ideologias de dominação com a intenção de desconstruir sua identidade étnico/racial/cultural, conseqüentemente sua autoestima, seus valores e potencialidades” (Pires; Silva; Souto, 2018, p. 44).

O LOCAL DA PESQUISA

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Xique-Xique, criado a partir da Lei nº 11.892/2008. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Elas carregam uma estrutura flexível e apresentam questões abertas que definem o tema a ser explorado. O entrevistador pode acrescentar novas perguntas. A entrevista teve indagações que abrangem os seguintes aspectos: socioeconômicos, raça, racismo, branquitude e aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Em relação à localização, Xique-Xique se encontra na margem direita do Rio São Francisco e se situa a 585 km da capital Salvador. A população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021 era de 46.562 pessoas. Dados expressos pelo Censo de 2010 demarcam que a densidade populacional é de 8,28 hab./km². O Índice de Desenvolvimento Humano se encontra em 96,9% e a taxa de escolarização das pessoas entre 6 e 14 anos é de 96,9%. Entretanto, vale ressaltar que a

maioria dos servidores e servidoras desta instituição são de fora do território de identidade de Irecê.

Participaram deste estudo os(as) servidores(as) do IF Baiano campus Xique-Xique, nas seguintes categorias: Docentes e Técnicos Administrativos em Educação (Tae), descritos na tabela a seguir:

Tabela 1 - Descrição dos participantes.

Nome	Idade	Tempo na instituição	Estado de origem	Profissão	Autodeclaração racial	Como acha que os outros o veem	Escolaridade
João	41	1 ano e 9 meses	Cruz das Almas – Bahia	TAE	Branco	Branco	Superior completo
Marina	30	3 anos e 3 meses	Bahia	Docente	Branca	Branca	Superior completo
Alessandra		3 anos e 3 meses	Mato Grosso do Sul	Docente	Branca	Branca	Doutorado
Lucas	39	4 anos e 10 meses	Bahia	Docente	Branco	Branco	Doutorado
Vilanelle	31	10 meses	Sergipe	Docente	Branca	Branco	Doutorado
José	37	10 meses	Bahia	TAE	Negro	Pardo	Superior Completo
Anitta	35	5 anos e 1 mês	Bahia	TAE	Preta	Preta	Mestrado
Luiza		11 meses	Minas Gerais	Docente	Negra	Negra	Doutorado
Lara	32	10 meses	Sergipe	TAE	Branca	Branca	Superior Completo
Paulo	55	20 anos e 7 meses	Pernambuco	Docente	Pardo	Branco	Doutorado
Júlia		1 ano e 10 meses	Rio Grande do Norte	Docente	Negra	Negra	Mestrado
Cristian	35	3 anos e 8 meses	Bahia	Docente	Branco	Branco	Doutorado
Lorraine	36	3 anos e 8 meses	Sergipe	Docente	Preta	Preta	Doutorado
Renato	33	3 anos e 8 meses	Bahia	Docente	Negro	Negro	Mestrado

A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO IF BAIANO CAMPUS XIQUE-XIQUE

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em relação ao Ensino Profissional e Tecnológico, as principais ações propostas para essas instituições são, de forma geral: as ações afirmativas, os NEABIS, os diálogos interinstitucionais, referenciar-se na lei, a formação e a publicação (Rocha, 2015; Brasil, 2004).

Em relação às reservas de vagas nos processos seletivos dos IFs, a Lei nº 12.711/2012 estabelece, no art. 4º, que deve ser reservado, em cada curso e turno, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursarem o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas. Nessa porcentagem, 50% devem ser reservadas para candidatas que tenham renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. No que se refere ao IF Baiano campus Xique-Xique, entre 2018 e 2021, foram ofertadas vagas para os cursos técnicos subsequentes e ao técnico integrado ao ensino médio, em consonância com o estabelecido pela legislação. Acerca dos cursos subsequentes, foi adotada uma reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas para os candidatos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Em relação aos cursos integrados, são reservadas 70% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. As ações afirmativas têm um papel fundamental em transformar os ambientes dos IFs mais inclusivos e democráticos.

Nessa perspectiva, o PDI (2020) estabelece que, em cada campus do IF Baiano, seja criado um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI), o qual, segundo o documento:

[...] investigará a questão da igualdade e da proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos atingidos por atos discriminatórios, a exemplo do racismo, através de estudos, pesquisas e ações em torno dos povos indígenas e afrodescendentes, conforme preconiza a Lei nº 11.645/08. Em consonância com o Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas – PROADA, da Política de Assistência Estudantil, os NEABIs pesquisarão e desenvolverão formação sobre aspectos artísticos e culturais (material e imaterial) dos continentes africano, americano e de outras regiões (PDI, 2020, p. 28).

O NEABI do campus Xique-Xique foi implementado em 2018 e, atualmente, é composto por docentes, técnicos administrativos em educação, discentes e comunidade externa. O núcleo realiza diversas ações anuais, distribuídas entre ações de formação interna com os membros,

eventos e reuniões. De acordo com os relatórios foram realizadas as seguintes ações: reuniões de planejamento e reuniões formativas, em que são discutidos textos entre os membros; participação na semana de ambientação dos alunos e jornadas pedagógicas, apresentando o núcleo e discutindo a temática; participação no Grupo de Trabalho de Heteroidentificação do IF Baiano, em que foi construída a minuta que regulamenta a comissão de acompanhamento das políticas afirmativas, o acesso à reserva de vagas e a banca de heteroidentificação; participação no Ciclo de Debates da Associação de Pesquisadores(as) Negros(as); realização de atividades relativas ao Dia da Mulher Negra, incluindo conversas sobre as mulheres negras brasileiras e a luta antirracista; ação sobre a Revolta dos Búzios; evento do Novembro Negro (mesas sobre: mulheres e juventudes negras: ações afirmativas como estratégia de combate ao racismo e formação para servidores com o tema “branquitude e o lugar de ser branco”); e participação em uma ação geral do IF Baiano com o tema “olhares negros para transformar a educação e a ciência”.

Além disso, o NEABI tem um Projeto de Extensão financiado pelo “Edital de Extensão Nº 01/2020 PROEX/CPPEX/IF BAIANO – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão – Pibix Modalidade Júnior”, denominado “Educação para as Relações Étnico-Raciais no município de Xique-Xique”. O objetivo é “promover espaços de diálogo e formação para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais em escolas que ofertam o ensino fundamental no município de Xique-Xique” (PROJETO DE EXTENSÃO).

No que se refere aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), tanto os dos cursos integrados quanto os dos cursos subsequentes, a base é a Lei nº 9394/96 e as alterações a partir das legislações. Com isso, consideram as proposições da Lei nº 10639/2003. É perceptível que todos os documentos apresentam organizações semelhantes. Eles são construídos da seguinte forma: Identificação do curso; Apresentação; Justificativa; Objetivos; Perfil do curso e dos egressos; Organização curricular do curso; Programa de componente curricular; Avaliação e processos de ensino-aprendizagem; Políticas institucionais; Infraestrutura; e Recursos humanos.

Em relação à aplicabilidade da lei nos PPCs, no do curso Subsequente em Agropecuária foram encontradas referências ao ensino das relações étnico-raciais ou História da África nas seguintes disciplinas: Projeto Integrador I e Projeto Integrador II. Os projetos integradores objetivam desenvolver competências sobre essas áreas, além da capacidade de integração dessas competências com os saberes de outros componentes pedagógicos. Ao destacar os princípios fundamentais que devem ser considerados para o planejamento das disciplinas, é abrangido, dentre outros, o respeito à diversidade étnico-racial.

O PPC do curso integrado em Meio Ambiente tem, como um dos objetivos, proporcionar a formação de atributos necessários para o pleno exercício da cidadania, destacando as questões culturais e étnico-raciais. No que se refere aos componentes curriculares, as disciplinas que fazem referência à educação, às relações étnico-raciais e ao Ensino da História da África e Afro-Brasileiras são as seguintes: História I; História II; Educação Física; História e Música; Sociologia I; e Sociologia II. No PPC do integrado em Agropecuária, esses temas são trazidos nas mesmas disciplinas citadas.

Em todos os PPCs, é pontuado o Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas (PROADA), destacando a atuação do NEABI no campus. Além disso, são expostos os Programas da Política de Assistência Estudantil (PAE): Programa de Assistência e Inclusão Social do(da) Estudante (PAISE); Programa de Assistência Integral à Saúde (PRÓ-SAÚDE); Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico (PROAP); Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer (PINCEL) e Programa de Incentivo à Participação Político-Acadêmica (PROPAC).

A Política de Assistência Estudantil (PAE) é uma política institucional que tem como objetivo desenvolver programas e ações para a democratização do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes (MEC, 2019). A política também prevê diálogos com outras políticas sociais. Contudo, em nenhum momento as questões étnico-raciais são citadas. Assim, cabe aos profissionais trazerem debates racializados, ou não, para as práticas, o que vejo como extremamente problemático. Por exemplo, pensar na saúde de forma racializada é muito importante. Inclusive, o documento do Ministério da Saúde que institui a Política de Saúde da População Negra poderia fornecer algum embasamento às atividades educativas em saúde e um atendimento mais qualificado aos discentes. Além disso, poderia abranger as atividades realizadas pelos núcleos pedagógicos e psicossociais. Para que se tenham a permanência e o êxito, faz-se necessária uma escola que seja, de fato, antirracista.

O IF campus Xique-Xique também oferta Especialização em Educação e Interdisciplinaridade, que tem, como objetivo geral, “contribuir na qualificação profissional de professores para a compreensão teórica e o emprego prático da perspectiva interdisciplinar no âmbito geral da educação básica” (IF Baiano, 2019, p. 6). O público-alvo são os professores licenciados e os profissionais que estejam atuando em contextos educativos. A pós-graduação tem reserva de 20% de vagas para candidatas negras e indígenas e 5% para pessoas com deficiência. Ao observar as ementas dos componentes curriculares, é perceptível que a disciplina “Pressupostos Históricos da Educação” explicita o estudo das relações étnico-raciais na escola. Outras disciplinas, apesar de não destacarem, na ementa, as questões

étnico-raciais, trazem, nas bibliografias, alguns autores, como Sueli Carneiro, bell hooks e Frantz Fanon.

SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOS SERVIDORES

Gomes (2008) aponta que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros cada vez mais vêm sendo requisitados para contribuir com as iniciativas antirracistas presentes nos contextos educativos. Entretanto, isso ainda não é o suficiente para superar a pouca discussão que sempre aconteceu no ambiente escolar. Além disso, Gomes (2008, p. 16) afirma que, para o movimento negro e para as pessoas de outros movimentos sociais:

[...] a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

A intelectual também aponta que, mesmo com todos os avanços, principalmente após a Lei nº 10.639 ter sido sancionada em 2003 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ainda existe um desequilíbrio relativo ao modo como as discussões referentes às questões étnico-raciais estão presentes no ambiente escolar, nos currículos e nas ações de formação de educadores (Gomes, 2008). Além disso, elas não têm conseguido ocupar um espaço necessário nos cursos de graduação do país.

A afirmação corrobora as falas coletadas nas entrevistas. Dentre as 14 pessoas, apenas um professor da área de Ciências Humanas e dois TAEs afirmaram que tiveram discussões sobre a lei ou sobre as questões étnico-raciais, embora de forma incipiente:

Renato: Foi. E... só que assim, é uma coisa que foi muito introdutória [...]. Na graduação, isso é visto como uma coisa secundária, né? Embora meu curso tenha sido já, moderno, nesse sentido, é um curso de 2006, que fez uma reformulação, o PPC passou por uma reformulação pra atender essa discussão da educação, mais de forma, mas assim ainda era muito difícil pensar sala de aula num curso de História, pensar em ensino, então, a gente teve esse debate, inclusive com, com... alguns professores... ah... professores da área de educação basicamente, quase nenhum professor da área de história, professores da área de pedagogia que trabalhavam é... é... esses aspectos.

Lara: Sim, assim, uma formação específica não, mas sempre é comentado, sempre quando a gente faz alguma licenciatura, eu acho que todas as licenciaturas abordam um pouco essa questão, mas de uma forma mais superficial.

Os demais entrevistados refletem sobre essa carência na formação:

Cristian: Não. A gente da área de agrárias, a gente não, não, não discute muito isso. Apesar de eu ter feito parte do diretório acadêmico na UNEB, eu fui por três anos, fiz parte. Mas a área de agrárias é muito difícil, isso é um problema para a gente.

Paulo: Por incrível, não, nem durante a faculdade a gente viu isso, nada que tocasse nesse assunto, nada assim nesse sentido, nunca.

É perceptível que os entrevistados das áreas de Engenharia ou Ciências Agrárias justificam a ausência do debate em consequência da área, por ser uma formação “mais técnica” ou por ser um bacharelado, e não uma licenciatura. Os entrevistados também apontam que, mesmo na pós-graduação, há uma lacuna no que se refere às relações étnico-raciais. Entretanto, essa situação também é apresentada por docentes e técnicos das áreas ligadas à Ciências Humanas e da Saúde:

Lorraine: Não há nenhuma formação específica sobre a legislação durante a graduação. Tive uma disciplina que foi sobre a África, mas era isso, e a gente não tinha a discussão sobre a relação racial, nada além dessa disciplina.

Anitta: Não, não tive. Infelizmente não tive.

Além disso, dois professores (Júlia e Lucas), que necessitaram realizar uma complementação pedagógica ou licenciatura por exigência da Lei nº 11.892/2008 e do Decreto do CNE/CP nº 1, de 2021, que preconiza que o ensino básico precisa ser ministrado por licenciados ou que passaram por essa capacitação, foram surpreendidos ao saberem que, nesses espaços, também existe o silenciamento diante das questões étnico-raciais. “Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana” (Gomes, 2008, p. 97).

Com isso, percebemos que há uma problemática na formação dos profissionais da educação, tanto na graduação quanto nos processos de qualificação. Gomes (2008) justifica esse fato ao expor um caráter conservador do currículo o qual exclui todo e qualquer conteúdo que se vincule às diversidades cultural e étnico-racial. Considerando essa lacuna, Anitta reflete, a partir do reconhecimento da própria formação e da prática enquanto servidora federal da educação, que compreendeu o pertencimento racial mediante o movimento estudantil. Assim, propõe que é um dever do IF Baiano ofertar essas capacitações para os servidores, caso queira ser uma instituição antirracista:

Anitta: Eu acho que um dos grandes pontos é que, no meu entendimento, esse processo de formação deveria vir a partir do momento que esse servidor é convocado, então, isso deveria partir, penso eu, num movimento inicial da reitoria, então a partir do momento que servidores e servidoras são convocados para atuarem enquanto

técnicos ou enquanto docentes eles já precisam passar por esse momento de formação na reitoria. E, no campus, isso deveria ser continuado.

A lacuna na formação e a falta de oferta de capacitação na área das Ciências Humanas, mais especificamente, às questões raciais, também são demarcadas na pesquisa de Santos (2020), que investigou a aplicação dessa legislação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC):

Os relatos indicam que a formação continuada na instituição, relacionada aos conteúdos que direcionem para as áreas de humanidades, não é priorizada, pois aquela costuma oferecer cursos de capacitação voltados para as áreas técnicas, de mercado e administrativas (Santos, 2020, p. 100).

Diante do que foi apresentado, é perceptível que há uma necessidade urgente de fornecer formações inicial e continuada aos servidores do IF Baiano campus Xique-Xique. Para além de uma questão demandada por servidores, trata-se de uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Étnico-raciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência; f) A SE/TEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2009, p. 56-57).

Com base nas reflexões, advindas das falas e dos documentos institucionais, reafirmo a necessidade de capacitação dos servidores para a temática, pois, para uma escola atuar no combate ao racismo e na luta antirracista, é necessário que os servidores sejam qualificados para tal. De acordo com Passos (2014, p. 178):

É preciso lembrar que não é possível falar em democratização e universalização da educação básica sem levar em conta a inserção nas licenciaturas de conhecimentos que permitam aos professores a compreender as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e a história e cultura afro-brasileira e africana; as desigualdades escolares entre negros e brancos; o racismo que também se manifesta na instituição escolar e nos conhecimentos escolares que ainda se pautam por uma base eurocêntrica e colonizadora.

Percebe-se então que ainda há uma carência na formação de servidores quanto à legislação e às questões étnico-raciais. Esse tema também foi percebido a partir da negativa de alguns servidores em participar desta pesquisa: quatro pessoas afirmaram que não gostariam de participar, pois não compreendiam o assunto e não teriam nada para falar. Além disso, Lucas afirmou que conheceu a lei em ênfase somente após ler o e-mail convite para a participação. A partir disso, ele passou a estudá-la para compreendê-la.

O professor Cristian pontuou que “não. Não conheço não, eu até te falei quando entrou na sala, que eu achei que era a lei de cotas, mas não é”. Depois disso, explico o que é trazido pela lei e passo a palavra novamente a ele:

Cristian: Na hora que você falou, eu já tô pensando aqui, como é que a gente pode ofertar, não sei se vai ser preciso mudar o PPC, mas alguma coisa, é, nesse momento, se a gente não puder inserir por conta da BNCC, como é que a gente pode fazer e colocar como uma optativa, acho que essa vai ser a forma mais rápida que a gente consegue, que a gente pode alcançar.

Buscou-se refletir, com o entrevistado, sobre a necessidade de um caráter transversal em todas as disciplinas e que, por ele ser, além de professor, um gestor, precisaria assumir um duplo compromisso para assegurar a aplicação das práticas antirracistas. Depois disso, o entrevistado afirmou que nunca havia pensado em como discutir esses conteúdos nas disciplinas, as quais são da área técnica. Portanto, é visível que os temas relacionados às questões raciais ainda são compreendidos como algo proveniente das disciplinas das ciências Sociais e Humanas, bem como algo que deve ser responsabilidade dos NEABIs.

Para uma educação antirracista, é necessário que ela seja um compromisso institucional:

Anitta: Mas isso não é papel somente do NEABI, é o papel da instituição como um todo e muitas vezes o NEABI pode tentar articular e fazer propostas que são propostas pontuais e que muitas vezes, se a Direção Geral não apoia, fica uma proposta voltada para poucos, aqueles que são das Ciências Humanas e aqueles outros poucos que se identificam com essa discussão. E não é isso, eu acho que tem que partindo daquela premissa, da formação logo que o servidor ingressa eu acho que essa questão é obrigatória, então, todo os professores, sejam ele de matemática, de química, de mecanização, de estudos de solos, todos eles precisam de uma determinada maneira trabalhar, contribuir para que a legislação seja uma realidade na instituição. E para isso precisa do apoio da Direção Geral, da Reitoria, e não somente o NEABI dizer “olha, estamos aqui para ajudar”. Não é algo somente do NEABI, a instituição toda precisa apoiar e precisa de fato colocar a legislação em prática e não somente no livro.

Outro aspecto relacionado ao conhecimento da lei se refere ao fato de ela ter sido um fruto das lutas de diversos movimentos sociais, sobretudo, o movimento negro:

Renato: Eu compreendo que a lei é uma conquista, por um lado, por outro lado ela é também, uma, uma conquista porque ela tem um norteamento, ela norteia, é uma lei. Mas é fraca no sentido de não... é... não vir junto com instrumentos que possam ser aplicados para garantir o respeito à lei. Então, apesar de ser uma lei, ela, ela passa por uma coisa que assim, é... eu... o pensamento na educação que as pessoas acham se aplica se quiser, ou aplicar do jeito que eu quiser, ou de qualquer jeito.

Gomes (2008) assevera que vários estudos, como de Pinto, de 1994; de Gomes, de 1999 e 2006; de Gonçalves, Gonçalves e Silva, de 2000; de Silvério, de 2002; e de Passos, de 2004, demonstraram que o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para as pessoas negras é o movimento negro. Ele promove questionamentos e provocações sobre o currículo escolar e os materiais didáticos. Além do mais, luta pela inserção das temáticas étnico-raciais nas escolas:

Nesse sentido, é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como um outro, com o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (Gomes, 2008, p. 100).

Foram e são esses os movimentos que questionam as teorias voltadas à educação, buscando novas epistemologias em contraponto à hegemonia, que é branca e eurocêntrica. É uma prioridade dos movimentos a construção de uma democracia para todos os grupos étnicos e raciais, pois, assim como afirma o entrevistado Renato:

Renato: É impossível a gente falar em democracia, sem... é... sem ter uma sociedade minimamente é... que minimamente tenha superado o racismo estrutural, acho que não dá para pensar em democracia numa sociedade tão racista como a nossa. Eu acho que não dá para pensar em educação sem trabalhar, sem considerar as questões étnico e raciais, do ponto de vista das relações interpessoais entre os sujeitos que fazem parte do processo formativo, da instituição, dos alunos, da sociedade... e a educação passa por tudo isso.

No entanto, não são exatamente uma consequência definitiva e rápida a aplicação da lei e a mudança das desigualdades raciais presentes no país. O que a aplicação da lei pode gerar é um tensionamento dessas questões.

Além do mais, somente o fato de a lei ser sancionada não garante um efetivo cumprimento dos preceitos. Isso pode ser observado nas falas dos entrevistados, já que, dentre os dez professores participantes, apenas dois apontaram que aplicam o que é proposto na legislação nas disciplinas. São visíveis o lugar de esquecimento e o silenciamento dessas questões

Júlia: Falando a verdade, não. Eu não lembro de usar nenhum artigo da lei, de nada do que a lei tá falando especificamente. Então, não usei.

Paulo: Na minha atuação profissional, eu não, não, não assim, eu não... assim, às vezes, eu até esqueço que ela existe e não deveria, né? A gente poderia engatar e tá discutindo isso amplamente, mas, eu acho que é importante provocar isso.

Além das duas pessoas que aplicam a lei nas disciplinas, é necessário considerar uma professora ligada à sala de recursos e que atende os alunos com necessidades específicas. Ela não tem conteúdos disciplinares, mas adaptação de conteúdos. Todavia, os discentes acompanhados são da modalidade subsequente e a fala não pode ser generalizada para o integrado:

Marina: Laisla, na minha atuação, por exemplo, como eu não trabalho com conteúdos, né? Da base comum, é um pouco mais complicado. Mas, por exemplo, diante dessas questões o conteúdo dos professores em que a gente faz uma leitura, faz adaptação de material de tudo, a gente acaba discutindo com o aluno, conversando e orientando, mas ainda o que eu recebo de conteúdo, não trata especificamente para que possa. Então, por exemplo, se o conteúdo voltado da área de língua portuguesa não tratar desses assuntos, eu não vou trabalhar assuntos referentes a isso com os alunos, porque não vai ter uma discussão do, do... então, eu dependo que os professores do ensino comum trabalhem para que eu consiga efetuar, por conta das características específicas do meu trabalho que não é tanto com estudo de conteúdo, mas sim, a acessibilidade.

A professora também relatou incômodo ao pensar sobre as interseccionalidades que podem se juntar para sofrer opressão e expressa a maneira como cada luta ainda é vista de forma fragmentada:

Marina: Então, eu comecei a pensar, o que que isso implica ser pessoa com deficiência e ser uma pessoa negra. Então, como lidar com essas questões? E aí, me tocou, eu confesso pra você que eu ainda não sinto que trabalho por essa perspectiva. Por eu ainda estar em construção, mas o meu olhar já está mudando. E eu fico muito feliz por isso, de pensar que a ele pode ser negado a educação e o acesso não somente pela deficiência, mas também por ser uma pessoa deficiente e negra.

O professor e a professora que relataram aplicar a legislação pontuaram que:

Renato: Eu utilizo, é... é... do ponto de vista de... de... de trabalhar com os conteúdos, mas... eu também eu utilizo repensando a lei [...] como eu tô falando, há algum tempo

eu tenho pensado mais sobre a questão epistemológica também, mas é, um... é um processo, um desafio que cada dia mais você tem que pensar em como trabalhar, não também só como o momentos, mas trabalhar durante todo o debate do processo de formação histórico na minha disciplina... aí tô sempre repensando, não acho que esteja resolvido não.

Lorraine: Sim, porque o tempo inteiro dentro das disciplinas que eu ministro, a questão racial se faz presente na minha leitura, por mais que na minha formação eu não tenha tido esse processo, minha dinâmica hoje, enquanto professora, é sempre buscar a questão racial como a explicativa de toda a dinâmica social. Mas na minha disciplina, que acaba tratando de questões sociais, a questão racial tá sempre presente, então ela mesmo não sendo central no currículo, mas ela sempre faz presente em toda leitura de sala de aula.

Além disso, ao relatar algumas aplicações da lei no IF, Lorraine demonstra que ainda não teve experiências de forma interdisciplinar:

Lorraine: Quando trago questões ambientais, a gente fez a discussão do que é o racismo ambiental, então, são experiências onde a questão racial são centrais. Ao discutir formação territorial no Brasil, discutir essa formação territorial como a questão racial é central para a formação territorial, a partir do processo de colonização, de como o negro é necessário dentro dessa condição de desumanização, a escravidão, toda essa questão da subserviência, da subordinação desses grupos, são várias experiências de como essa questão racial é central, aí passa por essa questão de pensar a lei, da história, dos modos de vida, da cultura.

Apesar dessas duas experiências, compreende-se que ainda há uma fragilidade de aplicação da Lei nº 10.639/03 no campus Xique-Xique. Lorraine, uma das professoras que relata aplicação, afirma que:

Lorraine: Acho que de forma ainda tímida do que deveria ser, porque a gente discute. Desde que eu cheguei aqui que há sim uma tentativa de discutir, o Neabi vem trazendo essas questões e fazendo discussões, os professores se mostram abertos a fazer essas discussões, e até pensar em suas práticas, mas como isso não tá colocado e bem estruturado nos currículos e não só em uma disciplina, não tá em todas as disciplinas, então ainda tá dependendo de ações individuais, isso dificulta. Então, acho que falta ainda para a instituição ter isso de forma central no currículo, e a gente fazer um projeto, que inclusive, já que a gente faz pesquisa e extensão, e tá num município que o recorte racial é muito forte, que a gente pudesse também pensar esses grupos quando vai fazer pesquisa e extensão. Acho que isso ainda não tá dado e é muito dependente de ações individuais.

Assim, é possível expor as proposições de Santos (2020), que afirma que a promulgação da lei, embora de forma incipiente, vem criando fissuras nos currículos. É sabível que alguns impasses encontrados acontecem devido ao racismo estrutural e institucional. Portanto, a lei permite alterações e a inserção de conteúdos considerados não legítimos para diversos educadores que ainda buscam silenciar e negar as contribuições advindas do povo negro. Sobre a temática, nas entrevistas, é perceptível que

todos os participantes demonstraram que é importante trabalhar com as questões étnico-raciais para a vida dos discentes. As respostas, inicialmente, versam sobre a importância para as pessoas negras.

A importância, nos relatos dos servidores, aponta para a possibilidade de construção de uma identidade saudável, que reconheça o lugar para além do lugar de desumanização e inferioridade que a sociedade vem impondo desde o período da colonização. Entretanto, sem querer, de forma alguma, tirar o protagonismo e a importância da lei para as pessoas negras, ressaltamos que quem produz, reproduz e mantém o racismo são as pessoas brancas. A escola ainda exerce um papel fundamental na elaboração da concepção de que os brancos são superiores. Isso é tão evidente que, mesmo as pessoas que têm uma inserção maior no debate relativo às questões étnico-raciais, afirmam, muitas vezes, esquecer-se de que o branco faz parte dessa relação e que é um sujeito racializado.

Lorraine, após a entrevista, relatou que, quando apontei as pessoas brancas, uma espécie de chave “virou”. Durante a entrevista, afirma o seguinte:

Lorraine: Das pessoas brancas? (Pausa) Para formação das pessoas brancas... ah... deixa eu pensar. Não, eu acho que a gente acaba isso, né? Focando nas pessoas negras, no impacto que isso vai ter nas pessoas negras. Mas se a gente pensa também nas pessoas brancas, o racismo se dá nessa dinâmica de toda a sociedade, ele é uma prática de sucesso porque todos nós incorporamos o racismo como algo natural e a gente vai reproduzindo essa dinâmica social muitas vezes sem a total consciência disso, então não tem como pensar em racismo só a partir dos negros, né? Então, que todos nós enquanto sociedade possamos pensar de que forma que a sociedade se estrutura, como o racismo é necessário para a manutenção da sociedade. Então a gente consegue na coletividade pensar uma outra sociedade, né? Então as pessoas brancas elas precisam também passar pelo processo dessa formação para inclusive se pensar nessa estrutura da sociedade, como o ser branco nessa sociedade a partir dessa compreensão da discussão racial é central né, também faz parte dessa dinâmica da reprodução da desigualdade.

Marina: Isso, a gente acaba esquecendo, risos. Isso esquece, esquece que a gente faz parte disso. [...] É um tema que eu atrelo justamente a isso, mas que é um tema complexo e como você já falou relações étnico-raciais inclui a branquitude, né? Interessante...

A branquitude é uma ideologia que perpassa todos os âmbitos da nossa vida e uma das características é o silenciamento sobre si e a necessidade de que o outro também não fale sobre o branco. Diante das discussões sobre questões raciais, como afirma Cida Bento (2002), precisamos agir a partir dos pactos narcísicos para manter os privilégios. Afinal, é necessário se manter no lugar de humano universal e superior. Esse processo de invisibilização recai tanto nas produções sobre o branco

nas questões étnico-raciais quanto na tentativa de esconder, em nome das teorias científicas, o lugar que esse grupo vem ocupando. É como se essa fosse uma relação unilateral. Isso é demonstrado quando, ao pensarmos em “raça”, ligamos o fato às pessoas negras, e nunca às brancas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Lei 10.639/2003 também aborda a importância de trabalhar as relações étnico-raciais, é preciso focalizar no local em que o branco estava durante todo processo escravocrata e o lugar ocupado hoje dentro da sociedade, sendo uma forma de dismantelo da sociedade racista em que vivemos. Além disso, pensar na aplicação da lei é uma forma de promover saúde mental na escola. Cida Bento, no livro “O pacto da branquitude”, expõe a vivência do próprio filho, Daniel, que, um dia, chega em casa irritado sem querer retornar à escola para não assistir às aulas sobre escravidão. Isso ocorreu, pois um colega branco, de forma debochada, apontou para os meninos negros na rua afirmando que eram descendentes de escravizados e que isso seria uma vergonha.

Após o ocorrido, os dois construíram uma lista dos feitos pelos escravizados e escravocratas. Eis a lista:

O lado dos escravocratas incluía expropriação de trabalhos, violência física e psicológica, estupro, invasões, explorações de recursos naturais e tantas outras barbaridades. Já do lado dos escravizados era curto: vieram a força para um país desconhecido para trabalhar, sem remuneração, produzindo riquezas para o colonizador em troca da própria vida. Não havia por que se envergonhar, apenas ter orgulho do que construíram, apesar das adversidades (Bento, 2022, p. 8).

Cida Bento (2022) afirma que, após isso, o filho se tranquilizou. Entretanto, ela não. Da mesma forma que o colega branco reproduzia os estigmas, perpetuando o racismo, sem perceber que é o nosso grupo que foi responsável por toda essa violência, ainda hoje, a branquitude não se enxerga nesse lugar. As questões étnico-raciais são vistas como coisa para negros e indígenas. Não há como ficar tranquila sabendo e ouvindo, todos os dias, os impactos do racismo na saúde mental. Em todos os dias de trabalho, atendo pessoas que falam sobre essas dores e, infelizmente, sei que não existe um lugar seguro para que elas não sofram racismo novamente. A escola precisa assumir o lugar nesse processo.

Ainda no livro, Bento (2022) defende que a escola não era um lugar de acolhimento para crianças negras como ela, que se sentia invisível e que não fazia parte daquele lugar. Novamente, não há como ficar tranquila. São falas recorrentes que ouço sobre não se sentir pertencente. Isso, não só enquanto psicóloga de uma instituição de ensino, mas de colegas, de amigos

e de familiares negros. A autora também aponta que, para além de questões com colegas, os professores foram os principais responsáveis por ela não se sentir pertencente àquele espaço. Bento (2022) defende que, diversas vezes, eles enalteciam de forma afetuosa o esforço das alunas brancas, enquanto ela ficava afastada, sendo colocada apenas como exemplo negativo.

Assim, a Lei nº 10.639/2019 traz inúmeras possibilidades de mudanças, impactando todos os grupos raciais, para que todos conheçam a real história do país e a necessidade da branquitude se posicionar e ser vista como parte das relações raciais, pois:

Não temos um problema do negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre o outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro (Bento, 2022, p. 15).

A escritora ainda aponta a necessidade de enfrentar esses modelos de dominação. Dessa maneira, a proposta de criação dos IFs surge de um modelo contra-hegemônico, que considera os processos sociais dentro dos processos educacionais. Entretanto, quando observamos as diretrizes norteadoras da Educação Profissional e Tecnológica, é perceptível que não são tratadas as questões de raça e racismo. A partir da criação dos Institutos Federais de Educação, também são, de certa forma, institucionalizados os NEABIs.

Com isso e a Lei nº 10.639/2003, inicia-se a inserção desses debates no ambiente educativo. Assim, nesta pesquisa, procuramos compreender como se deu o processo da EPT e a criação dos institutos. Além disso, exploramos as mudanças ao longo do tempo, a fim de tornar o ensino, de fato, acessível a todas as pessoas. Percebe-se, a partir dos resultados, que ainda há fragilidade na inserção do ensino da cultura afro-brasileira e africana no campus em questão.

Diversos profissionais não conheciam a legislação ou tinham pouco conhecimento, devido, principalmente, ao silenciamento nas formações da graduação e da pós-graduação. A decisão relativa ao que é passado, ou não, nos cursos é uma decisão política, assim como assevera Oliveira (2021), que ensinar uma legislação, ou não, é uma decisão ideológica de manutenção do racismo e dos privilégios dos grupos dominantes. Ademais, questionamos o não saber dos profissionais, tendo em vista que, nos documentos que regem a instituição, está posta, inclusive, nos PPCs dos cursos. De onde vem essa ingenuidade? Esse não saber? A serviço de que ela está?

Podemos novamente pensar nos pactos da branquitude, que, conforme Bento (2012), carregam um aspecto narcísico e, para se autopreservar, colocam o grupo como referência da humanidade. O que é

diferente ameaçaria essa posição universal. É interessante, para a branquitude, que os brancos continuem a ocupar os principais espaços de poder, nos serviços públicos e dentro dos contextos escolares e universitários. É um projeto político a não aplicação da Lei nº 10.639/2003. Isso acontece desde o não ensinar nas universidades. Não é sobre os brancos realizarem uma reunião com um plano de ação a ser seguido para a manutenção dos privilégios, mas, como propõe Bento (2020), é como se fosse.

Diversos participantes, principalmente, das disciplinas que não são de humanas, apontaram a dificuldade de pensar na aplicação do conteúdo previsto na legislação. Todavia, diversos estudos trazem experiências da aplicação nas ciências naturais e tecnologias, assim como é o caso do livro “Descolonizando saberes: a Lei nº 10.639/2003 no ensino de ciências”, organizado por Bárbara Carine Soares Pinheiro e Karemarí Rosa. Nele, é abordado, inicialmente, como povos africanos foram marginalizados e como isso silenciou os saberes e as produções científicas em favor de um currículo escolar embranquecido.

As organizadoras começam questionando:

[...] quem lucra com a invisibilidade de um passado em Ciência e Tecnologia dos povos africanos e da diáspora? Como esse constructo social, político e ideológico se originou? O que as ciências como um todo têm com isso? Todas as vezes que uma sociedade começa a se organizar, essa acontece por interesses comuns, por linhas gerais de importâncias e legitimam as práticas culturais. A organização de uma sociedade está diretamente ligada aos modos de como esta interage e transforma a realidade em que habita. Por sua vez, esta organização parte das necessidades materiais dos indivíduos e é marcada por processos de transformação da matéria, ora, pelo trabalho realizado. Assim, toda sociedade das "consideradas" mais primitivas às mais complexas – produz trabalho e, portanto, Ciências e seus precursores (Pinheiro; Rosa, 2018, p.).

Diante disto, precisamos questionar esse silenciamento das questões étnico-raciais que foram citadas pelos participantes. Para além do conteúdo, precisamos questionar quantos autores negros e indígenas estão nas referências bibliográficas das disciplinas, questionar quantas cientistas negras e indígenas são citados durante as aulas. Assim, vale buscar as experiências trazidas no livro supracitado, pois ajuda a potencializar as discussões e, conseqüentemente, a combater a evasão e o baixo desempenho escolar que são frutos do racismo. Dentre as experiências do livro, são trazidas formas de descolonizar o ensino do Teorema de Pitágoras, reflexões sobre biologia a partir da vida e do genocídio da população negra, além de propostas para o ensino da química orgânica.

Ressalta-se aqui também que racializar o ensino não é apenas colocar o “problema do negro e indígena” nas discussões em sala de aula, é preciso

desmistificar a ideia de que questões raciais é só para e sobre os grupos racializados. Racializar o ensino também é colocar o branco em questão, em foco, questionar sobre os diversos tipos de privilégios, é sobre não perpetuar a ideia de que raça é apenas um recorte e compreender que raça é constituinte e faz parte de tudo e de todos os contextos. Racializar o ensino é sobretudo se racializar. Para os servidores brancos, racializar o seu trabalho é se perceber enquanto branco e a bagagem de privilégios que te fizeram estar nesse lugar.

Apesar dos avanços, ainda estamos distantes de uma educação que não coloque, como a única forma de “ser sujeito/ser humano”, o ser branco. Neusa Santos (1983) descreve muito bem o racismo na formação de subjetividades de pessoas negras e o processo de se tornar negro. Estamos analisando o outro lado: observe os posicionamentos das pessoas brancas e as vantagens que ainda temos. Analise a onda de conservadorismo e o desejo de volta aos tempos em que apenas os brancos e a elite tinham acesso aos direitos. Precisamos dismantelar a branquitude. A partir desta pesquisa, entende-se que há diversas iniciativas antirracistas dentro da instituição, mas é preciso mais. O antirracismo tem que ser o lema de toda a instituição.

Instituições são feitas de e por pessoas. Então, precisamos, nós, buscarmos nos tornar antirracistas. E isso começa, primeiramente, em contato com nós mesmos. Para mudar a instituição precisamos mudar a nós. Vamos nos questionar sobre o nosso racismo diário, compreender nossa vida social. Analisar nossos ciclos de amizade, de trabalho, de afeto. Quem são as pessoas que amamos? Quem são as pessoas que admiramos e respeitamos? Quais são as pessoas que achamos atraentes? Quem são os alunos que consideramos ‘bons alunos’? Quem são os servidores que apoiamos para cargos de gestão? Quem e onde estão as pessoas negras e indígenas no nosso cotidiano? Enfim, para começar a mudar a instituição, começa se racializando.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma única história**. TED-Ideas Worth Spreading. 2009. 1 vídeo (18min). Disponível em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg?si=HsajQIUq9K4XUJ2T>
- BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, História e História da África. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, Nº 1, jun. 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)** – Lei Federal nº 9.394, de 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/03**, de 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003. In: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

IFBAIANO. **Resolução N.º 01, DE 29 DE JANEIRO DE 2019**. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/xique-xique/files/2021/02/Politica-de-Assistencia-Estudantil-29-01-2019.pdf>

PIRES, A.L.M.; SILVA, R.S.; SOUTO, V. S. Dos mitos Iurubá à descolonização didática: dos direitos, identidades, proposta didática para o ensino. In: PINHEIRO, B.C.S; ROSA, K. **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

REGIS, K. E.; BASÍLIO, G. **Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte**. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. DOI:10.1590/0104-4060.57229. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229/35459>

ROCHA, A. P.; SANTOS, J. F. dos. Ensino da história da África e da diáspora africana: Instrumento para uma educação Afro-Latina-Americana antirracista. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.

ROCHA, L.F.D. **A implementação da Lei nº 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

SANTOS, Terezinha Oliveira. Tecendo palavras com desa(fios), resiliências e resistências: reflexões de uma mulher negra e docente acadêmica. **Estudos: Filosofia, Prática e História de las Ideas**, v. 22, 2020. Disponível em: <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/363>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CALENDÁRIO AGROFESTIVO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DA PROVÍNCIA DE NIASSA

Geraldo Cebola João Lucas

INTRODUÇÃO

No presente capítulo se propõe apresentar o estudo que traz as implicações do calendário agrofestivo em relação à educação das crianças das zonas rurais da província de Niassa e sua repercussão sobre os Direitos da Criança. Desta forma, é preciso situar que as Nações Unidas declararam 2019-28 como a Década da Agricultura Familiar, com foco em todos os tipos de modelos de produção de base familiar na agricultura, pesca, silvicultura, pastorícia e aquicultura, e incluem camponeses, povos indígenas, comunidades tradicionais, pescadores, agricultores de montanha, utilizadores florestais e pastores. As crianças são parte integrante da maioria das famílias – e da própria noção de família – daí decorre que a produção agrícola que exclui as crianças dificilmente poderia ser considerada “de base familiar”.

No entanto, o Plano de Acção Global para a Década da Agricultura Familiar não faz qualquer menção ao papel das crianças na agricultura familiar, nem esse papel nem o trabalho infantil são apontados como uma questão a ser abordada.

[...] Isto pode sugerir um desejo de contornar a mina terrestre política que é o trabalho infantil; uma compreensão de que, em muitos contextos, as crianças dão um contributo positivo para a agricultura familiar, e uma suposição implícita de que continuarão a fazê-lo; a percepção de que a agricultura familiar contribui positivamente para a vida, o conjunto de competências e o futuro das crianças; ou uma suposição de que nenhum dano pode surgir quando o trabalho ocorre dentro da família (Sabates-Wheeler; James, 2023, p. 1).

Embora não seja evidente no Plano de Acção da Década da Agricultura Familiar, há uma pressão considerável sobre (e por parte de) agências internacionais (incluindo aquelas que elogiam a agricultura familiar), governos, empresas e outros para eliminar o trabalho infantil e as crianças, mais em geral, de algumas cadeias de valor agrícolas (Sabates-Wheeler; James, 2023, p. 1). O calendário agrícola, em grande parte da província, começa em outubro (altura em que se limpam os campos agrícolas, esperando pelas chuvas e sementeira) e vai até finais de julho (período das colheitas). Muitas crianças, em idade escolar, ajudam os pais,

como mão de obra, nos seus campos de cultivo, fato que as leva a faltar às aulas por longo período. Nos meses de julho, depois das colheitas, tem tido lugar o primeiro período das festividades agrícolas, simbolizando a alegria pelas quantidades de produtos cultivados. A segunda razão da ocorrência das festividades está relacionada com os ritos de iniciação (masculinos e femininos). Assim, as crianças levam várias semanas a receberem a educação tradicional através dos ritos de iniciação. O cerne do problema reside no fato do calendário agrícola, assim como as festividades resultantes dos ritos de iniciação "chocarem" (ainda), em grande número dos distritos da província de Niassa, com o calendário escolar nacional (oficial). As ausências prolongadas das crianças nas escolas têm as conduzido ao abandono escolar ou a uma aprendizagem deficitária, fato que repercute na violação do Direito à Educação.

Decorrente desta realidade, formularam-se as seguintes perguntas de partida: Em que medida o calendário agrofestivo não se compatibiliza com o calendário de ensino nacional? Em que medida o calendário agrícola pode provocar o abandono escolar das crianças na província de Niassa? Até que ponto o recurso dos filhos como mão de obra nos campos de cultivo viola os direitos das crianças na região em estudo? Até que ponto o calendário agrofestivo, na província de Niassa, contribui para a violação dos Direitos da criança? Essas questões auxiliaram na construção do objetivo geral da pesquisa, que foi de compreender o papel do calendário agrofestivo nas comunidades rurais. Os objetivos específicos foram: avaliar a compatibilidade do calendário agrofestivo com o calendário escolar na província de Niassa; analisar o impacto do calendário agrícola sobre o abandono escolar na província de Niassa; avaliar em que medida o calendário agrofestivo, na província de Niassa, contribui para a violação dos Direitos da criança.

O método de abordagem recorrido para a presente pesquisa foi o método indutivo e o método de procedimento é descritivo. Duas técnicas foram válidas para o estudo: a) a observação, visto que o calendário agrícola assim como os ritos de iniciação ocorrem em comunidades da província em que o autor reside; b) revisão bibliográfica – apesar de ser uma pesquisa exploratória pelo fato de estudos referentes às três variantes mencionadas (calendário agrofestivo, educação e Direitos Humanos) serem raros ou quase inexistentes no contexto moçambicano, a revisão bibliográfica foi a técnica fulcral para a coleta de informação relativa ao tema em análise. O presente capítulo é constituído por dois pontos levantados na pesquisa: a) o primeiro tece reflexões sobre a relação entre calendário agrofestivo, calendário escolar e abandono escolar na província de Niassa. b) o segundo, traz alguns impactos do calendário agrofestivo sobre os direitos da criança na província de Niassa.

UM POUCO SOBRE A CATEGORIA INFÂNCIA EM ÁFRICA

Antes de tudo, é preciso apresentar, mesmo que em linhas gerais, a categoria infância em África. É muito complexo delimitar o conceito de “criança” com validade e alcance universais no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos (doravante, DIDH), pois os Estados mantêm posições distantes e até opostas na delimitação do conceito de “infância”. Sotelo (s.d., p. 20-21) defende que, por consequência, diversos termos são utilizados para se referir à infância, como “criança”, “menor”, “jovem”, “adolescente”, “pessoa menor de quinze anos”, “pessoa menor de dezoito anos”, “pessoa menor de dezoito anos”, etc. O autor refere que quanto ao limite superior da definição de “criança”, é também o artigo 1º da CDC que estabelece a idade de dezoito anos como regra geral, e como exceção, o que é estipulado em cada caso específico pela legislação interna dos Estados. A ambiguidade, também, é detectada na definição de menina, como refere Sotelo:

Não existe uma definição específica do tema “menina” nas regulamentações internacionais vinculativas em matéria de direitos humanos. A “menina” está incluída ou subsumida na categoria de “menino” na CDC. Portanto, ao se referir à “criança”, a Convenção está se referindo não apenas aos meninos menores de dezoito anos, mas também às meninas, o que significa dar maior visibilidade a alguns e pressupor os outros (Sotelo, s.d., p. 24).

Em termos gerais, uma “criança” em África será compartimentada na pessoa tradicional que é pouco afetada pela modernização, a pessoa em transição que muitas vezes vive e transita entre as culturas tradicionais africanas e ocidentais, enquanto o indivíduo moderno é aquele que participa plenamente nas atividades do mundo contemporâneo, industrial ou pós-industrial. Neste contexto, o conceito de criança e infância no pensamento africano investiga profundamente a compreensão africana dos traços característicos que constituem uma criança e uma infância, respectivamente. (Ndfirepi; Shumba, 2014, p. 234; Excell; Martin, 2019, p. 7). Em qualquer caso, a definição do termo “criança” estará necessariamente limitada a dois momentos: o limite inferior ou momento de aquisição da qualidade de filho e o limite superior ou momento de perda dessa qualidade, que coincidirá com a maioridade.

Este critério cronológico é assumido pelo artigo 1º da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (doravante, CDC) e, consequentemente, é a definição que prevalece no domínio do DIDH, por ser o padrão de referência em matéria de infância, dado o seu amplo grau de aceitação (Sotelo, s.d., p. 21). Pois bem, o artigo 1.º da CDC dispõe que

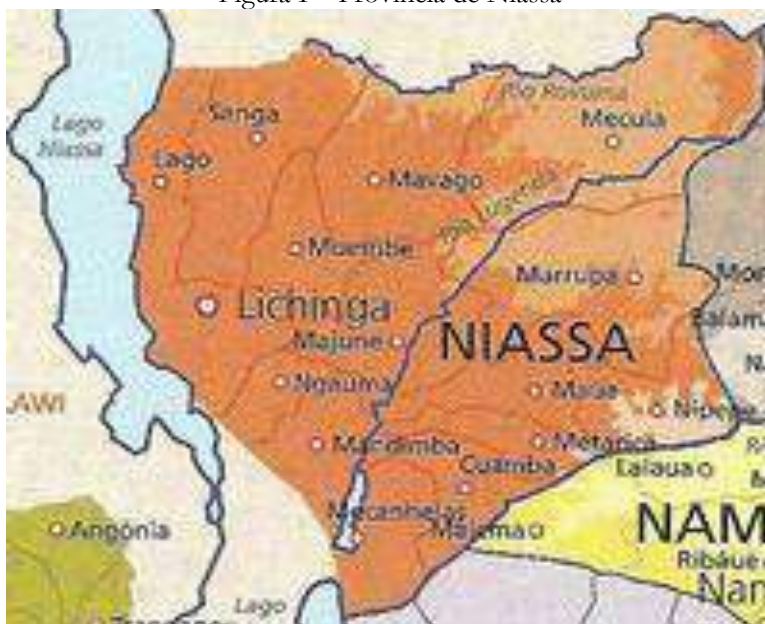
para os efeitos da presente Convenção, entende-se por criança qualquer ser humano com menos de dezoito anos de idade, salvo se, por força da lei que lhe for aplicável, tiver atingido a maioridade da maioria anteriormente.

Embora os investigadores concorram com a categorização feita por Peltzer, é necessário salientar que a nossa análise terá cuidado e evitará o risco de “...sucumbir aos estereótipos e encobrir a heterogeneidade e complexidade dos fenômenos psicológicos em África”. O conceito de criança e infância no pensamento africano investiga profundamente a compreensão africana dos traços característicos que constituem uma criança e uma infância, respectivamente (Peltzer *apud* Ndofirepi; Shumba, 2014, p. 234). Neste artigo, contudo, o foco está na África tradicional; o que pode ser referido como “a África não adulterada, isto é, a África pré-histórica”.

NIASSA, CALENDÁRIO AGROFESTIVO E TRADIÇÃO

Niassa é uma província do norte de Moçambique, tem como capital a cidade de Lichinga, com 105.000 habitantes (2004). É confinada pelas províncias de Cabo Delgado, de Nampula e da Zambézia e limitada, a norte, pela Tânzania e, a oeste, pelo lago Malawi. Cabe destacar que é a maior das dez províncias moçambicanas (122.176 km²) e com 901.000 habitantes (2004), constituída pelas etnias dos Macuas, Nianjas e Ajauas. As atividades econômicas mais importantes são fomentadas pela produção de algodão, milho e sorgo, pela extração de madeiras e pela exploração dos recursos minerais, como o ouro, as pedras semipreciosas, o carvão e o kimberlito. A cidade de Lichinga (Vila Cabral, na era colonial) situa-se no planalto com o mesmo nome (1.277 m de altitude), planalto que integra o Rift Valley – sistema montanhoso que vai do Mar Vermelho a Moçambique.

Figura I – Província de Niassa



Fonte: Governo da Província de Niassa.¹

A agricultura familiar na província de Niassa não foge da realidade vivida em quase todas as regiões rurais de Moçambique, nas quais o número de filhos e a extensão da família evidencia o poder e ou capacidade do chefe da família, visto que quanto maior for o número de membros na família, maior é a quantidade de mão de obra. Schneider (2005, p. 4), considera que a agricultura familiar consiste em uma forma social que envolve unidades (estabelecimentos agropecuários) que compreendem a posse ou propriedade de terra em que trabalha um grupo de pessoas ligadas por laços de parentesco e consanguinidade, produzindo ao mesmo tempo para a autossuficiência alimentar (autoconsumo) e obtenção de excedente destinado a trocas ou ao mercado. No entender do autor, esta definição poderia ser mais refinada e abrangente, mas o que importa é reter que a agricultura familiar implica uma forma de uso dos fatores de produção terra, trabalho e capital que dependem da posse e organização da própria família. Com base nesta percepção de agricultura familiar, nota-se que um dos seus traços fundamentais refere-se às relações de trabalho específicas que se apoiam essencialmente no grupo social formado pela família. (Schneider, 2005, p. 4). Porém, o trabalho infantil rural é muitas vezes

¹ <https://www.niassa.gov.mz/por/A-Provincia/Limites-Geograficos>.

invisível, pois está escondido em explorações agrícolas remotas, em áreas montanhosas onde pastam, em casas particulares onde realizam trabalho doméstico.

As comunidades africanas desde há muito tempo preocupam-se com a educação das suas gerações como forma de muni-las de valores culturais eleitos na tentativa de criar coesão interna e de torná-las hábeis para enfrentar os desafios que a vida social impõe. Se não fosse a educação comunitária, os mais diversos valores históricos e patrimoniais que as comunidades africanas ostentam não mais existiriam ou não teriam se desenvolvido de tal maneira como os conhecemos hoje (Namuholopa, 2019, p. 7). A educação tradicional envolve o treinamento intelectual, físico e comportamental. E, como métodos, diferentes tipos de jogos são implementados, incluindo a luta livre, corridas; treinamentos para uma vida saudável, cozinhar, vestir, cultivar (trabalho de campo de produção) e aconselhamento sobre casamento fazem parte das estratégias ou métodos de educação tradicional africana.

Para Adeyemi e Adeyinka (2002, p. 231), o princípio de preparação, que considera as práticas informais e formais da educação, implica que o papel da aprendizagem e do ensino é equipar aos rapazes e raparigas com habilidades apropriadas para as suas distinções de gênero (por sexo) para diferentes papéis na sociedade. O princípio do funcionalismo é um tipo de educação participativa em que as pessoas aprendem através de imitações, cerimônias de iniciação, trabalho, jogos, e literatura oral. Neste sentido, o aprendiz é produtivo. Quanto ao comunalismo, pode-se dizer que, na educação tradicional africana, as coisas são de propriedade comum e aplica-se o espírito comum para o trabalho e para a vida. As crianças pertencem à comunidade e todos os membros da comunidade devem ter uma participação na sua comunidade.

O perenialismo constitui o quarto princípio filosófico da educação tradicional africana. Muitas comunidades africanas concebem a educação como veículo de manutenção ou preservação da herança cultural e do *status quo*. Isto explica por que é que os professores desencorajam os alunos a experimentarem o desconhecido e impõem pesadas sanções sobre eles. Neste caso, a educação é conservadorista por natureza. Outro princípio é o holístico ou múltipla aprendizagem. A título de exemplo, ao rapaz se espera que saiba construir uma casa e deve aprender a geografia para saber em que lugar construir a casa. Deve conhecer também as melhores árvores para extrair estacas apropriadas para a construção. Igualmente, a criança deveria se tornar um pescador, caçador e artesão de canoas e flechas ou azagaias. A mulher trabalha na machamba², cozinha, cuida das crianças. A

² Palavra do português moçambicano que significa campo de cultivo agrícola.

educação comunitária mais marcante nos ayaawo é feita através dos ritos de iniciação, cerimônia pela qual se inicia o novato para a sua admissão como membro ativo e de plenos direitos na sociedade. Esses ritos ocorrem separados, cabendo aos anciãos e anciãs em cada grupo a direção do processo masculino e feminino respectivamente.

A iniciação na comunidade em estudo decorre em duas épocas, uma entre julho e agosto e outra entre dezembro e janeiro, como forma de abranger todos os meninos em idade para essa ação e que não puderam fazer na temporada imediatamente anterior. Em razão do seu procedimento, a primeira época é considerada ideal, por ser um período seco, no qual tudo pode ocorrer sem grandes ameaças da precipitação atmosférica que possa atrapalhar o seu decurso normal. Outra razão é por coincidir com o período das colheitas. A bonança econômica pode garantir uma boa festa por ocasião dos ritos de iniciação, pois eles são conhecidos também como a festa das colheitas. O segundo período, que se tornou principal, olhando para os níveis de adesão, surge em observância do calendário escolar: a realização em períodos de recesso escolar poderia evitar evasões escolares. A principal pergunta a ser respondida procura saber até que ponto o calendário festivo coloca em causa a proteção dos direitos da criança na província de Niassa, focando no direito à educação.

CALENDÁRIO AGROFESTIVO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM NIASSA

Nesta seção procura-se analisar a proteção dos direitos da criança no contexto do calendário agrícola na província de Niassa e o impacto do calendário agrofestivo, igualmente, sobre a proteção dos direitos da criança, concentrando-se especialmente no direito à educação. A época chuvosa, na província de Niassa, começa em outubro/novembro enquanto as aulas decorrem e terminam em abril e as colheitas decorrem entre junho e julho, também, enquanto as aulas decorrem. As crianças em idade escolar são puxadas para apoiar os pais no trabalho agrícola com várias atividades que exigem energia física e desperdício de horas letivas, podendo conduzir, em muitos casos, à desistência escolar ou a reprovações e apreensão deficitária dos conteúdos programados para a classe. Assim, constata-se que o calendário agrofestivo, por não ser respeitado pelo calendário escolar, não se compatibiliza com este último, colocando em causa a proteção do Direito à educação para as crianças da província de Niassa.

Segundo o jornal VOA (24/06/2017), cerca de 73 mil alunos abandonaram as aulas na província moçambicana de Niassa, devido, em grande parte, aos casamentos prematuros e aos ritos de iniciação no ano passado, revelou o diretor provincial da Educação e Desenvolvimento

Humano no Niassa. Em declarações ao jornal Notícias, O Diretor Provincial da Educação disse que dos 401.552 alunos inscritos em 2016 apenas 328.670 chegaram ao final do ano letivo. Faustino Amino (2017) reconhece que a situação tem estado a melhorar no presente ano letivo, mas alertou que é necessário que as populações sejam consciencializadas sobre a importância da educação para os menores, principalmente nas zonas mais recônditas. Dados do Governo provincial indicam que, em cada 100 alunas, 15 abandonam anualmente as aulas antes do final do ano letivo em Niassa.

Os esforços empreendidos pelo Governo de Moçambique e, em particular o Governo de Niassa, no sentido de regular a periodicidade da ocorrência dos ritos de iniciação no país e na província, em particular, são visíveis e com bons frutos nas zonas urbanas. São ações baseadas nas conversas e palestras de sensibilização para a observância do calendário escolar, quando da programação dos ritos de iniciação e das respectivas festividades. Porém, em muitas zonas rurais da província a realização dos ritos de iniciação ainda colide com o período de aulas, o que coloca em causa a proteção do direito à educação (plena) das crianças. Além disso, muita rapariga sai da iniciação com a cultural consciência de estar pronta para o lar. Esta situação tem permeado a ocorrência de casamentos prematuros. Este fato concorre, também, para a violação dos Direitos da criança: o Direito à educação e de gozar a sua infância e juventude.

Neste sentido, o trabalho infantil interfere na escolaridade, causando diminuição da intenção das matrículas, maiores taxas de abandono escolar e menor aproveitamento escolar. O papel das meninas na realização de tarefas domésticas e na recolha de água, lenha e combustível coloca-as em desvantagem no que diz respeito à frequência escolar e ao desempenho académico. As atividades produtivas nas zonas rurais podem ser muito perigosas e as crianças correm maior risco do que os adultos porque os seus corpos e mentes estão em desenvolvimento e a sua capacidade de avaliar os riscos é muitas vezes menor.

CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu a constatação de que o calendário agrícola, por colocar menores como mão de obra nas atividades agrícolas, tem implicações negativas sobre o calendário escolar, visto que em período de aulas os menores são levados para os campos de cultivo familiar, perdendo várias horas de aulas. A perda de longo período de aulas faz com que: a) os menores desanimem em voltar à escola; b) haja desistências dos petizes das escolas; c) tenham uma aprendizagem deficiente e incompleta. Desta feita, pode-se afirmar que o calendário agrícola "colide" com o calendário escolar e viola um dos direitos humanos fundamentais, que é o direito à educação.

Ao submeter os meninos e as meninas ao trabalho infantil com os respectivos riscos, violam-se, claramente, os direitos das crianças, ferindo o princípio de proteção das mesmas.

Outro fator que conflita com a proteção dos Direitos da criança e, neste caso, com o Direito à educação, é o fato dos ritos de iniciação, sobretudo femininos, inculcarem nas raparigas a não agradável consciência de que ao sair-se da iniciação elas estão preparadas como mulher. Com esta inculcação, são, também, violados os Direitos da criança, mormente os das raparigas. Decorrente do exposto, conclui-se que as festividades agrícolas e os ritos de iniciação que delas necessitam conduzem à violação dos Direitos da criança, e com maior incidência sobre os da rapariga.

REFERÊNCIAS

- ADEYEMI, Michael B.; ADEYINKA, Augustus A. The Principles and Content of African Traditional Education. **Educational Philosophy and Theory**, 35(4), p. 425-440, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228027108_The_Principles_and_Content_of_African_Traditional
- EXCELL, Lorayne e MARTIN, Colwyn. **Constructions of Childhood and Children**. South Africa: PIECCE, 2019.
- GOVERNO DA PROVÍNCIA DE NIASSA. Lichinga, s.d.
- Jornal Notícias**. 27 de maio de 2017. Pag. 5, ed. 30.58. Disponível em: jornalnoticias.co.mz. <https://jornalnoticias.co.mz › capital › nampula-capital>
- Jornal Voa**.24/06/2027. Disponível em: <https://www.voaportugues.com/a/fala-%C3%A1frica-o-le%C3%A3o-de-ang%C3%B3nia-a-lenda-do-xitelela-o-projeto-mais-ambicioso-de-fernasz-chissale/7576737.html>.
- NAMUHOLOPA, Óscar Morais Fernando. Práticas educacionais a partir de ritos de iniciação: evidências da comunidade yaawo em Moçambique. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v.8, n.3, p. 06-29, jul./dez., 2019. ISSN 2238-3565.
- NDOFIREPI, Amasa Philip; SHUMBA, Almon. **Conceptions of “Child” among Traditional Africans: A Philosophical Purview**. Kamla-Raj, 2014.
- SABATES-WHEELER, Rachel; SUMBERG, James . **Children’s Work in African Agriculture: An Introduction**. Bristol University Press, 2023.
- SCHNEIDER, Sérgio. Agricultura e trabalho infantil: uma apreciação crítica do estudo da OIT. Porto Alegre: FETAG/RS, 2005.
- SOTELO, Gilda María García. **El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos**. 2016. TESIS (Doctorado en Derecho) – Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Madrid, 2016.

INFÂNCIA, RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleilton Moreira Mendes

INTRODUÇÃO

Esse capítulo foi construído como parte da dissertação de mestrado “Infâncias sem cor”: a representatividade do professor/homem/negro nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do DF. A mesma buscou compreender qual a importância e como pode ser representativa a presença do professor homem e negro nos anos iniciais da educação. Fez-se necessário, portanto, compreender primeiramente o que é infância e como esse conceito sofreu modificações ao longo dos tempos até chegar ao entendimento que temos hoje como uma construção social.

Considerando que o processo de socialização, isto é, o contato com a cultura e a internalização de normas e de valores, começa na infância, nesse momento, as crianças também começam a se perceber como sujeitos sociais. Portanto, infere-se que, quanto antes os(as) estudantes se identificarem como pertencentes à sociedade e compreenderem que a própria diferença é o que os torna parte dessa grande mistura social, há grandes possibilidades de que eles se tornem cidadãos que reconhecem que as outras formas de existir no mundo são igualmente legítimas. Portanto, todas devem ser respeitadas e valorizadas.

Por ser uma construção socio-histórica, o termo “criança” teve diferentes concepções em cada momento histórico. De acordo com Kramer (1996, p. 19), “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”. Considerando a infância como uma categoria social e histórica, a autora observa que “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade” (Kramer, 1996, p. 19).

Nesse sentido, a infância pode ser considerada uma fase primordial no que tange a uma educação que visa à quebra de preconceitos e de estereótipos (Brasil, 2006). Nota-se, porém, que muitos professores têm dificuldades em solucionar essas questões quando aparecem em sua sala de aula. A prática de evitar o conflito e o debate, por conseguinte, contribui negativamente, tendo em vista a formação e a construção de indivíduos autônomos e críticos. Talvez, na ocorrência desses casos, o(a) professor(a) pudesse dialogar com os(as) estudantes sobre a diversidade e o respeito à diferença.

A prática educativa nos faz refletir sobre várias questões observadas em sala de aula, as quais perpetuam discriminações e vários outros tipos de violências. Deixar prosperar a neutralidade diante dessas questões não apenas contribui para a continuação dessas práticas, como revela a mentalidade eurocêntrica. Todavia, basta apenas o cumprimento da Lei nº 10.639/03 a qual implementou, no currículo, o trabalho com a cultura e a história afro-brasileira.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

Para abordarmos a história da criança e da infância, precisamos nos atentar às diferentes concepções que esses termos tiveram no decorrer da história da humanidade. Segundo Freire (1983), nós nos constituímos como humanos e nos percebemos como parte da sociedade por meio das relações com o outro.

Para Priore (2013), para que se possa compreender a infância, no caso brasileiro, é necessário retomar alguns aspectos complexos da história do país. Essas dificuldades estão relacionadas à ausência de referências que destaquem as crianças, sobretudo, no período colonial. Segundo a autora supracitada, a etapa colonial tem marcas trágicas, tais como a escravidão das crianças, as lutas pela sobrevivência nas instituições de assistência, a violência, a exploração da mão de obra infantil, os abusos sexuais e outras inúmeras formas de violências.

Segundo Ariès (1981), é por volta dos séculos XVI, XVII e XVIII que teve início a concepção de criança que temos hoje, a qual está ligada à visão eurocêntrica. Carvalho (2003, p. 47) faz uma análise sobre a aparição da infância e sustenta que o início da concepção contemporânea ocorreu “no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo)³ provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância”.

Alguns autores, como Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), propõem uma definição que estabeleça a construção da história da criança e da infância. Os estudiosos partem do pressuposto de que a história da infância deve ser entendida por meio da “história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p. 15).

³ O mercantilismo surgiu entre os séculos XV e XVIII, período conhecido como Idade Moderna. Ele é considerado um conjunto de práticas econômicas adotadas pelos estados nacionais, com o objetivo de acumular riqueza e dar poder ao rei (Silva, 2023).

Além disso, para os autores supracitados, não é possível narrar a história da criança em primeira pessoa:

[...] se a criança não é nunca biografia de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p. 15).

Partindo desse pressuposto, observa-se que a história social da infância na Europa se relaciona com o aparecimento da infância nas artes e nas escritas dos séculos XV, XVI e XVII. Ariès (1981) descreve a infância com as particularidades que a distinguem dos adultos. O autor afirma que a falta de representação sobre a vida das crianças na Idade Média teve como motivo um despreço com essa fase da vida, que era, aos olhos do estudioso, tão instável, porém representativa.

Charlot (1986), em concordância com Ariès (1981), frisa que a concepção de infância tem a base em um pensamento social construído ao longo dos tempos, uma vez que “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas” (Charlot, 1986, p. 108). Portanto, a infância não pode ser considerada natural, mas uma construção social e histórica que foi moldada por interesses culturais, sociais, políticos e econômicos das sociedades (Charlot, 1986).

Ariès (1981) ainda afirma que o sentimento de infância foi criado no decorrer do processo histórico. Ele não ocorreu como um fenômeno natural, mas em consequência das heranças culturais repassadas. Para o estudioso, esse pensamento pode ser considerado um marco em relação às concepções existentes sobre a infância. Desse modo, o sentimento de infância é uma nova vertente evidenciada pela moralidade marcada pela educação das crianças, pela relevância psicológica das novas concepções sobre a docilidade das crianças (Ariès, 1981).

O autor também relata que, dentre os vários fatores que contribuíram para a formação desse sentimento de infância, a escolarização foi um dos principais. Outro elemento importante foi a fabricação de brinquedos destinados às crianças. Contudo, o fator principal foi a formação – e a consolidação – da família, assim como a conhecemos hoje (Ariès, 1981). Com a consolidação desse novo arranjo familiar, a escola passa a ter a função de ensinar os preceitos morais e espirituais, assim como foi delegada a responsabilidade de educar e preparar as crianças para a vida adulta. Por conseguinte, a escola assume o papel de disciplinadora, a responsável por moldar as crianças de acordo com os valores da sociedade (Ariès, 1981).

No século XVIII, ademais, iniciou-se certa modernização da infância. Essa mudança trazia algumas ideias, como maior autonomia, independência e liberdade para as crianças. Não obstante, no século XIX, as crianças passaram a ser tratadas como adultos em miniatura. Em adição, no século seguinte, em decorrência da forte influência de educadores e psicólogos, as crianças passam a ser consideradas sujeitos dotados de direitos em fase de desenvolvimento. Todas essas mudanças proporcionaram a concepção de criança e o arranjo familiar na sociedade ocidental contemporânea (Ariès, 1981).

Corroborando Ariès (1981) e Charlot (1986), Kuhlmann Jr. (1998) salienta que há poucas pesquisas sobre a temática infância. Desse modo, “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 15). “O fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância etc.” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 15).

Para Kuhlmann Jr. (1998), os contextos sociais, geográficos e históricos vivenciados pelas crianças se tornaram representações dos adultos. Portanto, é necessário compreender como ocorreram as representações de infância nesses tempos e espaços, para que, desse modo, seja possível enxergarmos as crianças como produtoras da história. O estudioso também pondera que “a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 16).

Segundo as pesquisas de Cambi (1999), a história da infância pode ser compreendida por meio de duas grandes vertentes: a primeira, que analisa e estuda as condições de vida na infância, o que abrange a escola, os jogos, a vida material e social, a família, as instituições e as práticas de controle, por exemplo, e a segunda, que está relacionada aos aspectos do imaginário, analisando as transformações que interferem na história das mentalidades em relação ao fenômeno “infância”.

Comenius (1997), na obra *Didática Magna*, relaciona a criança e a natureza e explica como a forma de instruir e educar a juventude “pode comparar-se também ao cultivo dos jardins. Com efeito, as criancinhas de seis anos, bem-exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequenos ramos” (Comenius, 1997, p. 413).

O estudioso afirma que a infância deve ser considerada o ponto inicial para o desenvolvimento apropriado de um ser humano e a compara a uma árvore frutífera que “pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos

agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente” (Comenius, 1997, p. 45).

Comenius (1997) compreende, portanto, a infância como um componente constante. Dessa forma, as crianças apresentam potencial para se desenvolverem, pois “as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar, e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade no sentido das verdadeiras normas da sabedoria” (Comenius, 1997, p. 26).

Todavia, contrariamente às proposições de Comenius, o filósofo Rousseau (1721-1778), na obra *Emílio ou Da educação*, pontua a liberdade como valor máximo. Em seus escritos sobre a educação, Rousseau (1994) propunha que um retorno à natureza proporcionaria o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças. Além disso, o filósofo defendia que as crianças deveriam ser felizes durante todo o processo de desenvolvimento.

Na concepção de Rousseau (1994), a infância não é somente uma etapa de passagem que leva a outros estágios de desenvolvimento do ser humano mais desenvolvidos, mas se trata de um período que carrega em si os próprios valores e concepções. Desse modo, Rousseau (1994, p. 69) acreditava que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”.

A infância, para Rousseau, segundo Streck (2004), tem uma gramática e uma maneira de pensar. Para o filósofo, o período em que as crianças aprendem as palavras é a fase de desenvolvimento de uma maneira peculiar, a qual ele denominou de “razão sensitiva ou pueril” (Streck, 2004, p. 43). Durante o século XVIII, Rousseau procurava concepções diferentes das ideias de infância que surgiram de forma equivocada naquele período. Na obra *Emílio ou Da educação*, Rousseau (1994, p. 44) reitera as concepções errôneas, ou seja, falsas que existem sobre a infância: “quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos”.

Dessa maneira, Rousseau (1994) afirma que, a todo momento, desvinculamo-nos das normativas existentes sobre o que pensar a respeito das crianças e das próprias perspectivas em torno delas. Assim, começamos a enxergá-las em sua totalidade, como um ser, por inteiro, de carne e osso, isto é, como um ser concreto, como as demais pessoas, mesmo que estejam momentaneamente dependentes e fragilizadas fisicamente (Rousseau, 1994).

Gadotti (1999) compreende que Fröebel (1782-1852) destacou a fase da infância como primordial para a formação do ser humano. Também sustenta que Fröebel teria sido o idealizador/criador dos jardins de infância, visto que ele acreditava que o ensino deveria ser sem obrigações e que o aprendizado partia dos interesses de cada indivíduo e acontecia por intermédio da prática.

Os pensamentos de Fröebel são prestigiados pela psicologia, da qual foi pioneiro. Ao criar o primeiro estabelecimento de ensino desenvolvido para crianças pequenas, o *Kindergarten*, também conhecido como “jardim de infância”, Fröebel teve como principal objetivo o desenvolvimento global das crianças. Visava, portanto, ajudar a florescer o potencial que, segundo o estudioso, era natural de cada indivíduo (Gadotti, 1999, p. 90).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), os historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre Bidon conseguiram diversos relatos sobre a existência de um sentimento em relação às particularidades da infância. Exemplos disso são as imagens que mostravam famílias atenciosas e as roupas, os móveis e os brinquedos que foram criados para as crianças no século XIX. É perceptível, assim, a presença de certa voz da infância, influenciada por um sentimento que ainda não levava em consideração os direitos da criança. Os estudos e as interpretações evidenciam, mesmo que em um período longínquo, a existência de afeto dos pais em relação aos filhos. Esse afeto, de acordo com os historiadores, existe em todas as classes sociais, o que abrangia a nobreza, as classes populares e a burguesia (Kuhlmann Jr., 1998).

Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 31), “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Partindo desse pressuposto, as experiências vividas pelas crianças em etapas distintas não podem ser vistas como meras reproduções dos adultos. A história funciona como uma forma de relembrar, contar e interligar os pontos históricos em momentos variados da humanidade. Há ligações entre o mesmo tempo histórico e tempos históricos diferentes. Assim, é tecido o processo histórico e a história vem alinhavando a história da infância. Kuhlmann Jr. (1998) assevera que as crianças não podem escrever as próprias histórias, logo, os responsáveis por contar a história das crianças são os adultos. Portanto, trata-se de uma história sobre crianças.

Kuhlmann Jr. (1998) também apregoa que a infância não pode ser considerada um mundo paralelo, isto é, imaginário sobre a vida das crianças. Ela deve ser entendida como um mundo real, no qual as crianças interagem com os adultos. Essa interação entre as crianças e o mundo real é a responsável pelo desenvolvimento delas por intermédio dos processos históricos, culturais e sociais que fazem com que essas crianças possam se encaixar nos comportamentos e nos valores inerentes ao próprio tempo, espaço e lugar. Por esse motivo, as relações sociais devem ser consideradas uma parte complementar às vidas dessas crianças que estão em processo de desenvolvimento.

Assim:

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história.

Torna-se difícil afirmar se uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (Kuhlmann Jr., 1998, p. 31).

Kuhlmann Jr (1998) também explica que todas as crianças têm infância, embora não seja uma infância idealizada, histórica, concreta e social. O fato principal não é somente constatar se a criança tem ou teve infância, mas entender qual tipo de infância essa criança tem ou teve, viveu e vivenciou, como essa criança se sentiu representada durante a própria infância e com quem ela pode se espelhar na construção da própria imagem.

Compreende-se, portanto, que a infância é pertencente à criança. A respeito disso, Marita Redin e Fernanda Müller (2007, p. 12) afirmam que “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Contudo, vale destacar que, em muitos casos, as crianças não podem desfrutar desse direito, uma vez que muitas delas vivem em circunstâncias inapropriadas. Para as estudiosas, ser criança é ser um ator social que participa da edificação da própria vida e influencia a vida de todas as pessoas que estão ao redor. Além disso, destacam que as vozes dessas crianças devem ser ouvidas e sempre levadas em consideração de maneira respeitosa, envolvendo-as em diálogos e momentos que dizem respeito às decisões democráticas (Redin; Müller; 2007).

Ao entendermos a criança como um sujeito histórico, é necessário promover um recorte teórico para desenvolver os estudos sobre ela. Os pensamentos e as práticas que se referem à socialização “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (Sarmiento, 2002, p. 20).

Outrossim, Sarmiento (2002) assinala que a existência de uma produção simbólica diferenciada sobre a criança, assim como o mundo dos adultos, funciona como um instrumento de experiência social e material das variadas maneiras de expressão. Desse modo, por mais que as crianças sejam ativas no processo de socialização, elas devem ser percebidas com as próprias particularidades. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (Sarmiento, 2002, p. 21).

INFÂNCIA NO BRASIL

O campo de pesquisa sobre a história da criança e da educação no Brasil é muito amplo. Vários estudos evidenciam algumas singularidades

sobre a infância brasileira. Essas abordagens levam em consideração as diferenças construídas historicamente entre as crianças nativas, as crianças escolarizadas e as crianças livres, ou seja, diferentes pensamentos sobre infâncias. Contudo, existe uma perspectiva sobre a criança e a educação que necessita ser ainda mais compreendida.

O estudo sistemático sobre a infância no interior das Ciências Sociais é ainda recente, em pesquisas que se voltam para compreensão da relação infância e cultura, que analisando-a de acordo com uma perspectiva sincrônica, ao comparar a inserção da criança em diferentes contextos culturais, quer numa perspectiva diacrônica, historicizando o percurso da construção da noção de infância no Brasil (Gouvêa, 2008, p. 194).

É sabível que há imprecisões nos registros feitos pelos colonizadores portugueses durante a conquista das terras brasileiras em 1500, principalmente em relação aos registros realizados pelos jesuítas durante a primeira expedição para ocupar as terras brasileiras. Na carta destinada ao rei D. Manuel I e escrita por Pero Vaz de Caminha, anterior à chegada dele à Terra de Santa Cruz, em 1º de maio de 1500, já eram destacadas as belezas daquilo que ele chamou de “Novo Mundo”. Caminha (2003, p. 118) também escreveu sobre as diferenças culturais e a urgência em converter os nativos das novas terras, ao sustentar que “o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar”.

Segundo Ramos (2013, p. 19):

O Brasil foi reconhecido oficialmente em 1500, e suas terras povoadas pelos portugueses por volta de 1530, anteriormente outros povos nativos viviam na terra com modos de existência diferenciados entre si e mais ainda do modo europeu colonizador. A população de colonizadores contrastava com a população nativa, pois, se caracterizava por poucos homens e poucas mulheres que vieram no século XVI (Ramos, 2013). E vieram crianças que “[...] subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente. Em qualquer condição, eram os ‘miúdos’ quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violentadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia.

Diante disso, compreende-se que a historiografia das ações feitas pela Companhia de Jesus construiu várias fontes impressas e manuscritas, como sermões, gramáticas, poemas, catecismos e cartas elaborados por

missionários, os quais tinham a função de “converter” os nativos presentes no Brasil. Objetivava-se, dessa maneira, apresentar – para não dizer “impor” – a fé, a lei e um rei. A visão que se tinha em relação aos nativos do Brasil era a de que eles eram “primitivos”. Desse modo, fazia-se necessário, do ponto de vista do colonizador, inseri-los no processo civilizatório, segundo os europeus.

Daher (2001) indica que muitas representações referentes aos indígenas, no século XVI, estão ancoradas na visão de salvação das almas e de civilização, retirando-os daquilo que os colonizadores acreditavam ser uma condição de “bárbaros”. É importante frisar que esse processo de civilização aconteceu em conjunto com os conflitos, as tensões e as disputas de poder entre os portugueses e os nativos (Gebara, 2009). Os conflitos entre os nativos e os portugueses se intensificaram quando os recém-chegados implementaram formas de impor a fé cristã aos nativos, outra maneira de organização social que modificou drasticamente a vida dos povos originários. Em concordância com Priore (1996, p. 10):

Aos olhos dos jesuítas recém-chegados às Índias então descobertas, não só o cenário carecia de ordem que expresse a marca civilizatória da metrópole na colônia, mediante a instalação de vilas, ereção de capelas e a semeadura dos campos, mas as almas indígenas deviam ser ordenadas e adestradas para receber a semeadura da palavra de Deus. Transformação da paisagem natural e também da transformação dos nativos em cristãos: esta era a missão.

De acordo com Gebara (2009), esse processo civilizatório foi marcado por conflitos, os quais ocasionaram novas formas de interdependência, quando foram criadas representações em relação ao “gentio”, pois se acreditava eles não tinham alma, logo, eram suscetíveis à conversão. Os colonizadores obrigavam os nativos a abandonarem e a rejeitarem os “maus hábitos” e a praticarem os “bons costumes”. A proposta, portanto, era transformá-los em “civilizados”, impondo-lhes a fé e os costumes do europeu, uma vez que “a nova elite que se constitui nestes espaços coloniais desenvolverá [...] processos pedagógicos de integração destas populações submetidas, inclusive na construção legal de comportamentos e práticas integrativas desejáveis” (Gebara, 2009, p. 19).

A educação foi uma das propostas para civilizar os “nativos bárbaros” e tinha como ponto central a metodologia jesuítica, a qual tinha o ensinamento rígido. O método jesuítico aplicava uma disciplina rígida para as crianças, obrigando-as a se adequarem aos costumes. Existia, também, a forma ainda mais severa de doutrinação das crianças, que era a aplicação de castigos físicos. “A educação pelo sangue tratava-se, antes de tudo, de educar os menores que cuidaram de ensinar também cotidianamente a doutrina aos mais velhos” (Daher, 2001, p. 50).

Desse modo, verifica-se que a educação das crianças nativas⁴ funcionava como uma ferramenta para as civilizadas, o que interferia nas organizações comunitárias, nas relações de poder estabelecidas entre os adultos e as crianças e no processo de formação das infâncias no Brasil. O livro *História da criança no Brasil*, organizado por Mary Del Priore, pode ser considerado um dos primeiros livros sobre a perspectiva das crianças no Brasil. A obra retrata desde o período colonial até a metade do século XX.

Priore (1996) considera que a Companhia de Jesus, no Brasil quinhentista, tinha como uma das preocupações propagar imagens de crianças sob uma ótica europeia da “criança-mística” e da “criança-santa”. Essas representações teriam que reproduzir Jesus, uma proposta totalmente diferente da realidade brasileira daquele período. Indo mais além, a autora sobredita destaca que, no Brasil, assim como nos demais países latino-americanos, a “historiografia internacional pode servir como inspiração, mas não bússola” (Priore, 1996 p. 11).

A visão mística da criança, vale ressaltar, considerava que ela deveria suportar todas as dificuldades em benefício da fé, comportamento que os religiosos associam à inocência, à pureza e à ingenuidade, ao mesmo tempo em que a visão da “criança-santa” estava associada à figura do “menino-jesus”, o que acentuava traços de doçura, afabilidade, divindade e bom comportamento (Priore, 1996).

Essa empreitada colonialista coordenada e executada pelos jesuítas resultou na valorização e na romantização da vulnerabilidade, da graça e da inocência infantil. À Companhia de Jesus, cabia a função de selecioná-las. Estabelecia-se, assim, um “‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se” (Priore, 1996, p. 12). Por meio da educação das crianças nativas, pretendia-se, também, já que elas aprendiam a língua portuguesa, que elas pudessem ensinar a língua portuguesa aos próprios pais, com o propósito, posteriormente, de evangelizá-los.

As principais atividades das escolas eram relacionadas à matemática, à leitura e à escrita, além de aulas de música e canto (o que atraía as crianças), sempre com o intuito de prepará-las para a catequização. A pedagogia estava pautada na disciplina do corpo e da alma. Pretendia-se, com isso,

⁴Ao falar das crianças nativas que residiam nas terras brasileiras antes de 1500, por vezes, a linguagem as universaliza como indígenas, como se todos tivessem os mesmos hábitos e a mesma cultura ou, ainda, tivessem recebido os recém-chegados (europeus) do mesmo modo. É preciso considerar que os processos de civilização, desde as crianças até os adultos, foram marcados por especificidades étnicas (Gebara, 2009). Outro elemento importante a ser considerado na história da criança no Brasil diz respeito ao cuidado à transposição dos modelos de infância vivenciados na Europa ao longo da Idade Média, que, se descontextualizados, geram desvios de interpretação acerca das crianças brasileiras (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004).

tornar as crianças livres dos costumes antigos, os quais eram vistos como hábitos rudes, isto é, de bárbaros e selvagens. Na escola, portanto, elas poderiam aprender os bons dos civilizados.

Para Chambouleyron (2013, p. 73), o ensino dos meninos almejava construir mecanismos para viabilizar “o aprendizado e, conseqüentemente, a catequese das crianças indígenas e dos filhos de portugueses, várias foram as estratégias para garantir a ascendência sobre as crianças, fossem elas indígenas, mestiças ou mesmo portuguesas”. É necessário destacar que esse procedimento de civilização dos nativos não ocorreu de maneira pacífica: houve resistências, conflitos e várias tensões.

Veiga (2007) aponta que, no Brasil colonial, o processo de colonização das meninas nativas ocorria ainda no interior dos aldeamentos, por meio do catecismo e das orações postas pelo colonizador. Em se tratando da educação voltada para as mulheres negras e brancas pobres, as documentações e os registros são ainda mais escassos: provavelmente, eles eram restritos às instituições religiosas. Quando as mulheres brancas pobres tinham acesso ao ensino, ele ocorria nos conventos. Se elas fossem vocacionadas para a vida religiosa, poderiam prosseguir com os estudos (Nunes, 1997).

Em relação às crianças, também existia uma diferenciação de classe social: brancas e negras. No caso das crianças da casa-grande, elas tinham a possibilidade de serem educadas nas escolas jesuítas ou por preceptoras em suas casas quando elas eram contratadas pelas famílias. Elas poderiam usufruir do ensino das primeiras letras por meio de mestres particulares, responsáveis pelo ensino da leitura, da escrita e da disciplina. Já a educação de crianças escravas não existia (Farias, 2005).

No Brasil colonial, por volta dos séculos XVI e XVIII, a educação das crianças foi se modificando de acordo com as relações que aconteciam entre os adultos e as crianças.

O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família etc. (Priore, 2013, p. 104-105).

Veiga (2007) afirma que a presença de jesuítas na educação, no Brasil, foi um fator muito marcante, porém não foi o único. Havia, de mesmo modo, as ordens religiosas do bispado, as ordens do governo-geral e as interferências das corporações e da sociedade literária. Posteriormente, as

instituições religiosas buscaram mulheres pobres e crianças enjeitadas⁵. Uma dessas instituições foi a Casa da Misericórdia, que era reservada aos órfãos pobres e aos expostos.

As crianças expostas, também conhecidas como “expostos”, tinham sido deixadas nas *rodas dos expostos*⁶, local em que as mães que não tinham como criar os filhos podiam deixá-los sem se identificar. Na maioria das vezes, eram abandonadas crianças escravas, pobres ou concebidas mediante relações extraconjugais e/ou condenadas pela sociedade da época ou por relacionamentos não lícitos (entre as pessoas das classes abastadas com as escravas ou as criadas, por exemplo).

Em relação ao termo “roda dos expostos”, Marcílio (2011, p. 57) explica que se tratava de:

[...] um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar ao vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado.

Do mesmo modo, Silva (2007) assinala que o movimento médico-higienista⁷ combateu os índices de mortalidade infantil que ocorria, principalmente, em consequência dos abortos, do infanticídio das crianças e do abandono. Existiram movimentos pautados na proteção policial e jurídica. Eles tinham, como focos, a exploração da mão de obra infantil e a criação de espaços institucionais e correccionais destinados às crianças delinquentes, pobres e filhos de operários, com o intuito de combater a criminalidade. Todavia, as ações dos movimentos, por mais relevantes que fossem naquele momento, resultaram na estigmatização e na discriminação das populações pobres.

⁵ “Crianças enjeitadas”, de acordo com Farias (2005), é uma expressão utilizada para se referir às crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas, as quais eram apresentadas à Câmara. Pagava-se um valor mensal a uma ama de leite para a criação daquelas crianças. As amas deveriam apresentá-las regularmente à inspeção, mas, na prática, muitas daquelas crianças faleciam por maus-tratos ou não retornavam à vistoria.

⁶ “De acordo com Marcílio (2011), a roda foi uma das instituições brasileiras mais longas trazidas à colônia e perpassou o século XX, extinta definitivamente em 1950. A roda foi assistida no Brasil por instituições filantrópicas em conjunto com novos mecanismos de assistência à criança pobre e abandonada, atendia às novas exigências médico-higienistas, sociais, morais, políticas, jurídicas e econômicas do início do século XX” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 24).

⁷ “Em finais do século XIX e início do século XX, chega ao Brasil as propostas do movimento higienista, este surgido na Europa e que influenciou os médicos filhos das classes mais abastadas que iam ao continente europeu para estudar e retornavam para o Brasil com tais concepções” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 25).

Entre o final do século XVIII e durante o século XIX, o processo educativo e civilizatório das crianças se tornou uma preocupação social. Nesse período, início da democratização do país, percebeu-se a necessidade de proteção da criança. Por isso, eram necessários mais investimentos na educação. A respeito disso, Gouvêa (2008, p. 202) explica que:

No Brasil, a educação será pensada, no início do século XIX, como fator civilizador capaz de garantir, mediante extensão da educação moral e instrução elementar à população livre, condições de governabilidade [...] O debate em torno da educação no Brasil e sua importância deu-se no diálogo com o contexto europeu, no qual Estados-nação investem na educação como fator promotor da coesão nacional.

Norbert Elias (2012) ressalta que esse processo foi marcado por alterações de poder, conflitos, tensões e mudanças comportamentais. Eles são definidos pelo autor como “processos cegos” e duradouros, uma vez que “não podem as transições de uma fase para outra serem determinadas com absoluta exatidão. O movimento mais rápido começa tardiamente aqui, mais cedo acolá e, em toda parte, deparamos com pequenas alterações preparatórias” (Elias, 2012, p. 114).

Vários itens modificaram as configurações familiares, alterando a função que os pais tinham sobre a educação dos próprios filhos⁸. Tudo isso colaborou para a relação de poder existente entre os adultos e as crianças. Não só, mas também resultou, por conseguinte, na transferência da função dos pais de educar os filhos para o Estado, assim como para outras instituições sociais. Todavia, indaga-se: de quais crianças o Estado é o responsável pela educação, haja vista que há uma grande disparidade educacional no Brasil entre negros e brancos, pessoas de diferentes classes sociais, e homens e mulheres, por exemplo? Por quais infâncias realmente o Estado está preocupado? Para quais infâncias o Estado efetivamente exerce o papel de “educar” e proteger? A desassistência do Estado em relação aos grupos mais vulneráveis acentua ainda mais os abismos educacional e social.

⁸ De acordo com Elias (2012) a desfuncionalização parcial dos pais pode ser entendida como as alterações nas relações estabelecidas no interior da vida familiar. Em períodos anteriores, a família era entendida como a principal responsável pela propagação de saberes, conhecimentos e constituição dos indivíduos. Todavia, gradativamente, cedeu poder às outras instâncias, como o Estado e a escola. Exemplo disso é o ensino da leitura e da escrita, que passa a ser propagado em espaços específicos para aprendizagem. “A aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da aritmética, demanda um alto grau de regulação dos impulsos e afetos; mesmo na sua forma mais elementar, toma pelo menos dois ou três anos da infância e, no geral, requer uma ocupação parcial dentro de alguma instituição fora da família, comumente a escola. Estamos diante de **um sintoma de desfuncionalização parcial dos pais**” (Elias, 2012, p. 485, grifo nosso).

A forma como a infância foi se configurando no Brasil ao longo dos séculos determinou a infância que tem o direito à vida e aquela que não tem. Essa realidade pode ser notada pela simples experiência empírica, quando, por exemplo, abrimos o vidro do carro no momento em que paramos em razão de um sinal de trânsito e observamos a cor das crianças pedintes ou em situação de trabalho infantil. A expressão “infâncias sem cor” adquire um duplo significado, porque, ao mesmo tempo em que sabemos a cor das infâncias privadas do direito de ser criança, sabemos quais infâncias têm mais dificuldades em se sentir representadas nos espaços dos quais, por origens históricas, elas foram expulsas. Para exemplificar, podemos pensar na sala de aula: quantas crianças negras não se identificam com aquele espaço? Quantas não tiveram a oportunidade de pisar em uma sala de aula?

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A cor se torna um delimitador dos espaços onde essas infâncias podem, ou não, trafegar. O dualismo apresentado funciona como uma barreira que limita e impede essas infâncias pretas de saírem da situação de vulnerabilidade social. As dificuldades, para as crianças pretas, são ainda maiores. Todos os dias, elas são colocadas à prova por causa da cor, pois a cor também é usada para definir quem é ou não é capaz, quem é inteligente e quem é bonito(a). Todas as dificuldades enfrentadas durante a infância, infelizmente, continuam durante a vida, porque a idade muda, mas a cor permanece e, com ela, todas as dificuldades e formas de discriminação.

A Educação Infantil faz parte da Educação Básica e, conseqüentemente, é um direito de todas as crianças. Isso foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, que promulgou diversos direitos para as crianças e para outros grupos sociais que necessitavam e ainda necessitam de direitos, como negros e mulheres (Rosemberg, 2012). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada no ano de 1996 e materializada pela Lei nº 9394/96, estabeleceu que a Educação Infantil é parte da Educação Básica. A Educação Infantil passou, portanto, a ser considerada um direito de todas as crianças, sem distinção de etnia ou classe social, e de forma igualitária, visando aos desenvolvimentos social e individual (Trinidad, 2012, p. 120).

A lei é uma garantia para todas as crianças, com o intuito de desenvolvê-las individualmente e socialmente sem distinção de raça ou cor e livre de preconceito, o qual pode interferir na aprendizagem das crianças. Portanto, escola é o espaço responsável por modificar esses pensamentos. As maiores críticas lançadas a esse nível da educação residem na crença de que a Educação Infantil é um “espaço harmonioso e sem conflitos”, assim

como afirma Bento (2012, p. 9). Todavia, o que se encontra nessa primeira fase é a permanência do preconceito racial. As crianças, nessa etapa, conseguem perceber as diferenças que existem entre elas por meio de comparações, as quais são carregadas de preconceitos que elas trazem da vida social. Esses preconceitos, por sua vez, deveriam ser repreendidos, com o intuito de mostrar e evidenciar como as diferenças fazem parte da nossa sociedade e devem ser respeitadas, e não como forma de punição (Bento, 2012).

O Brasil é formado majoritariamente por pessoas negras. Contudo, o currículo da Educação Infantil não acompanhou essa realidade no que tange à implementação de projetos pedagógicos que, de fato, levem a cultura de matriz africana para a escola. O que se observa, no currículo de muitas escolas, é a supervalorização da cultura europeia, deixando de lado as demais culturas que formam a nossa sociedade, como a africana.

Por conseguinte, essas práticas contribuem para a perpetuação das discriminações étnico-raciais. Além do mais, perde-se a oportunidade de conscientização dos(as) estudantes negros(as) sobre as riquezas e as belezas de outras origens. Isso, infelizmente, faz com que essas crianças não se sintam representadas nos espaços que ocupam, no caso, o ambiente escolar (Oliveira, 2004).

Nessa perspectiva, desde os anos iniciais, as crianças já têm uma imagem em relação às diferenças. Essa imagem é construída ao longo das relações que elas estabelecem em ambientes diversos e entre as convivências com amigos, família, comunidade e instituição escolar. Todos esses agentes são os responsáveis pela construção do imaginário relativo ao que é ser branco e negro na sociedade brasileira (Oliveira, 2004).

Cavalleiro (2010), quando participava do Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo, fez uma pesquisa em uma creche de Educação Infantil em que estavam matriculadas crianças de quatro a seis anos de idade. Foi evidenciado, por intermédio da prática docente, que, nessas idades, o preconceito já se manifesta entre as crianças, seja por meio das brincadeiras que os professores fazem com elas, seja por meio dos tratamentos diferenciados em momentos de cuidados e afeto.

A pesquisadora também constatou que muitos professores não identificavam as atitudes preconceituosas nessa etapa da educação. Os profissionais acreditavam que, nessa fase, as crianças não eram capazes de reconhecer as diferenças entre elas. Não só, mas achavam que aquelas que notavam essas diferenças não se importavam e, em consequência disso, não havia a necessidade de intervenções (Cavalleiro, 2010).

Averiguou-se, também, a utilização de outros tipos de comparações realizadas pelos docentes para não se referir às pessoas. Por exemplo, os

professores usavam a diferença existente em plantas para abordar a temática. Isso porque esses docentes acreditavam que a comparação entre os seres humanos era repetitiva. Outro aspecto destacado foi a pouca importância dada ao livro didático, pois os docentes acreditavam que as alunas e os alunos, por causa da idade, não percebiam as diferenças e as características, como a cor dos personagens (Cavalleiro, 2010).

Além disso, Cavalleiro (2010) reporta que muitas brincadeiras que ocorriam fora da sala de aula envolviam gestos e frases de caráter preconceituoso. Muitas crianças negras não sabiam como se defender, o que fazia com que elas se afastassem e se isolassem das demais crianças, desistindo, dessa forma, de brincar ou de competir. Nos casos em que as crianças negras reagiam, elas revidavam com agressões físicas, o que resultava em penalizações por parte dos(as) professores(as), os quais nem sabiam o porquê das agressões (Cavalleiro, 2010).

Ademais, foi verificado que as crianças negras eram duplamente penalizadas. A esse respeito, a pesquisadora frisa: “o que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena representação da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado” (Cavalleiro, 2010, p. 48). Quando as brigas ocorriam no pátio da escola, muitas crianças usavam a cor da pele como forma de defesa, com o intuito de machucar as crianças negras. Houve um caso em que uma menina branca, ao ser chamada de fedida, defendeu-se dizendo que ela não era negra para ser fedida (Cavalleiro, 2010).

Durante a pesquisa, Cavalleiro (2010) presenciou o momento em que a mãe de um aluno negro foi até a creche para devolver um brinquedo que o filho levou para casa e não era dele. Segundo a mãe do aluno, ele falou que outro colega de sala afirmou que ele poderia levar para casa, pois “preto tinha que roubar”. Quando foi relatado o acontecido pela professora, ele foi dito de maneira cômica, e não foi dada a importância devida, por terem acreditado que o fato era engraçado e sem relevância. A criança branca não sofreu nenhum tipo de intervenção. O posicionamento final da professora foi o de “que tudo não teria passado de uma ‘brincadeira’ e como solução para o caso o garoto negro recebeu parabéns por não reagir a situação e ter sido bom e perdoado seu colega” (Cavalleiro, 2010, p. 53-54).

No percurso da investigação, a pesquisadora perguntou sobre determinada aluna. A colega se referiu àquela como “descabelada”. Nesse momento, foi perguntado se existiam outras meninas descabeladas e ela apontou para outras meninas negras (Cavalleiro, 2010, p. 58). Verificou-se, com isso, que as crianças brancas tinham certa liberdade para manifestar os próprios preconceitos. De outro modo, as crianças negras, vítimas de

discriminação, não sabiam como reagir aos ataques e/ou às ofensas que sofriam, restando-lhe o silêncio.

Do mesmo modo, os dados revelam que grande parte dos ataques ocorriam no pátio, durante os intervalos, o que, talvez, explica o fato de os professores não perceberem, observa Cavalleiro (2010). Além do mais:

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras –, que transmitem valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (Cavalleiro, 2010, p. 84).

Mesmo as crianças menores, de quatro e seis anos de idade, tinham a compreensão do preconceito sofrido e do motivo pelo qual ele era praticado. Elas notavam a existência de tratamentos diferenciados em relação a elas e às crianças brancas. Muitas relataram a rejeição sofrida pelos professores e outros adultos do espaço escolar. Essas atitudes fizeram com que as crianças negras tivessem o desejo de se tornar brancas. Elas rejeitavam a própria cor, com o objetivo de se tornar “mais bonitas” e aceitas pelos demais colegas e professoras.

Outra forma encontrada de manifestação do preconceito foi nas brincadeiras. Para estabelecer essa ligação durante as brincadeiras, as crianças levam em consideração as falas e as atitudes presenciadas por elas em meios sociais variados e que fazem parte da vida delas. Desse modo, é sabível que as crianças negras também sofrem preconceitos quando lhes são atribuídos personagens que não são considerados apropriados para elas. Assim, elas se tornam presas aos olhares e aos padrões estabelecidos pelas crianças brancas (Silva Junior; Bento; Carvalho, 2012).

Oliveira (2004) constatou a existência do preconceito racial entre as crianças em algumas instituições, tais como creches com crianças de 0 a 3 anos de idade. Assim, foi verificado o tratamento diferenciado que ocorria entre as crianças brancas e as negras. Essa diferenciação acontecia, na maioria das vezes, nos momentos de afeto: as crianças negras eram tratadas com menos carinho e colo em relação às crianças brancas:

Durante o tempo em que ocorreu a coleta dos dados na creche, foi possível perceber que as pajens beijavam somente determinadas crianças. Na chegada das crianças no período da manhã, de três crianças (8 crianças brancas e 5 crianças negras) a pajem beijava sete, sendo que deste total, eram apenas duas crianças negras (Oliveira, 2004, p. 82).

Dentre as observações apontadas na pesquisa, foi constatado que quando as crianças negras choravam, as professoras somente chegavam

perto, diferentemente do que acontecia quando as crianças brancas choravam e logo eram pegas no colo. A diferença de tratamento também foi percebida quando eram tecidos elogios: os alunos brancos recebiam mais elogios do que os alunos negros, o que acontecia raramente. “Durante todo tempo em que estive na creche nunca ouvi ninguém dizer que uma das crianças negras era linda” (Oliveira, 2004, p. 83). O estereótipo das crianças era alvo de preconceito: isso foi percebido quando uma professora vinculou o samba aos alunos negros, solicitando que um dos alunos negros sambasse em sala (Oliveira, 2004).

Não era somente nas demonstrações de afeto que existiam as diferenças, mas também na forma de correção dos comportamentos entre as crianças brancas e negras. Quando os alunos não se comportavam, eram colocados de forma que pudessem repensar os próprios atos: os alunos brancos eram colocados em tapetes, enquanto os alunos negros eram colocados em berços, o que dificultava a saída deles (Oliveira, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, constata-se que a educação infantil é um espaço repleto de preconceitos velados ou até mesmo constatados que interferem na aprendizagem e na socialização dos educandos, podendo gerar traumas que os mesmos podem carregar por toda a vida. Infelizmente os preconceitos sofridos durante a infância não terminam junto com essa fase da vida e seguem para a próxima etapa, a juventude, que se soma aos desafios já existentes com novos e mais doloridos preconceitos.

Portanto, a escola deve ser pensada como um lugar em que ocorrem múltiplas relações que vão além da simples visão tradicional de educação, a qual preconiza que a escola é o espaço de transmissão do conhecimento. Dessa maneira, a escola deve se preparar, a fim de que essas diferenças possam acontecer da maneira mais harmoniosa possível, diminuindo os preconceitos e as discriminações que possam acontecer. A escola também é a propagadora do conhecimento, que, por sua vez, ajuda a combater essas questões. Portanto, não deve permanecer isolada daquilo que ocorre na sociedade da qual faz parte. Uma estratégia para a escola se aproximar cada vez mais dessas questões poderia ser a divulgação de pesquisas/dados relacionados a essa temática, por exemplo.

Pesquisas voltadas ao tema não foram realizadas há tempo e, quando feitas, os dados não refletiam a realidade social, assim como foi observado pelos autores consultados e citados nesta pesquisa. Portanto, ratifica-se a necessidade de implementação de políticas públicas que visem diminuir e/ou reparar as desigualdades históricas que perduram, além da promoção

de debates acerca dessas questões, as quais devem ser sempre debatidas e precisam estar em pauta.

A maneira como as crianças negras são olhadas nas escolas, muitas vezes, com menosprezo, não contribui para o protagonismo delas. Isso as transforma em cidadãos medrosos, presos e com os respectivos potenciais escondidos em consequência do medo de serem diferentes. Propor uma educação antirracista nas escolas é lutar contra o mecanismo que segrega as pessoas pelas diferenças. Deve-se, portanto, ressaltar as pluralidades nesse espaço, ao enfatizar que elas fazem parte da vida em sociedade. O ambiente escolar é um local de socialização, (re)descobertas e trocas de experiências que têm impacto direto na formação das crianças.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 271-278.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha**: a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CARVALHO, E. M. G. **Educação infantil**: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- DAHER, Andréa. A conversão do gentio ou a educação como constância. *In*: VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p.35.
- ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, set./dez. 2012.
- FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DPA, 2005. p.20.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- GEBARA, Ademir. Civilização e descivilização na América Latina: o caso brasileiro. In: GOETTERT, Jones Dari; SARAT, Magda (org.). **Tempos e espaços civilizadores**: diálogo com Norbert Elias. Dourados: Editora UFGD, 2009. p. 13-32.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.54.
- NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p.23.
- O QUE é PROUNI. **Prouni.com.br**, [2023]. Disponível em: <https://www.prouni.com.br/o-que-e-prouni/>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p.13.
- RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito a creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 10-46.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SAMPAIO, Júlia de Freitas. **Recortes de percepções femininas sobre objetos icônicos de feminilidade**. 2017. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. [S. l.: s. n.], 2002.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. *In*: BENTO, Maria Aparecida S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 119-137.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.54.
- KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.44.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 32.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS EM MAPUTO: O LUGAR DO BRINCAR E DA ESCOLA

Hélder Pires Amâncio

Introdução

Neste trabalho pretendo partilhar a minha experiência de pesquisa etnográfica com crianças na periferia de Maputo, em Moçambique. Trata-se de uma experiência que resultou do trabalho de investigação para a minha dissertação de mestrado, intitulada *Da casa à escola e vice-versa: experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo*, orientada pela Professora Antonella Tassinari e defendida em março de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Vale destacar que este texto foi apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, que teve lugar em Brasília, em dezembro de 2018 e agora segue em versão revisada, que enfoca especialmente o lugar do brincar e da escola como recorte para este capítulo de livro.

A pesquisa foi realizada no período de aproximadamente 4 meses, entre fevereiro e março de 2015, cerca de 14 semanas de trabalho de campo. A pesquisa foi realizada em uma Escola Primária Completa (EPC) pública, no bairro do Infulene “A”. A imagem abaixo é ilustrativa da escola observada:

Figura 01 - A escola vista de um dos ângulos.



Fonte: Arquivo do investigador, 24/02/2015.

As atividades de pesquisa foram desenvolvidas na escola, no percurso entre a casa e a escola e em casa das crianças. Acompanhar as crianças em seus trajetos casa-escola-casa revelou-se de extrema importância para a pesquisa, pois, permitiu-me explorar suas experiências cotidianas e alargar minha compreensão da vida social em que estavam inseridas.

O objetivo da pesquisa era analisar as experiências de início escolar na perspectiva de crianças de 6 anos de idade que frequentavam, pela primeira vez, uma turma da 1ª classe, em escola pública localizada no bairro do Infulene “A”. Como aponta a antropóloga brasileira Clarice Cohn (2005, p.7), as perguntas: o que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? São as primeiras que um antropólogo deve fazer quando elege as crianças como sujeitos da sua investigação:

(...) deve-se sempre começar do começo, por mais óbvio que pareça o que se observa – ou talvez possa se dizer que, quanto mais óbvio parecer o que se vê e ouve, mais se deve desconfiar e buscar desatar as tramas. Porque não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico, do qual o antropólogo deve dar conta (COHN, 2005, p.54).

Seguindo esta sugestão, foquei o meu trabalho investigativo na “descoberta” do *significado de ser criança* no contexto analisado e as formas pelas quais as crianças envolvidas na investigação construam a sua relação com a escola, esse “novo” espaço que elas passavam a frequentar e que ocupava uma parte significativa do seu tempo, sem, com isso, perder de vista o contexto mais amplo de suas vivências cotidianas para além da escola ou apesar dela (TASSINARI, ALMEIDA & RESENDÍZ, 2014; SPOSITO, 2003).

Na pesquisa adotei uma perspectiva teórica e metodológica que valoriza as experiências das crianças e seus pontos de vista contrariando as abordagens sociológicas clássicas que tratam as crianças como objetos e vítimas dos processos sociais (COLONNA, 2012; COHN, 2000). Assumi que as crianças são sujeitos e participantes ativos na construção e determinação de suas próprias experiências, das vidas de outras pessoas e das sociedades em que estão inseridas como um todo (O’KANE, 2005; NUNES & CARVALHO, 2007). Dessa maneira, procurei compreender através das experiências concretas da vida cotidiana delas o papel ativo que assumem na transição para a escola, pois:

Children's lives and backgrounds, just like those of their families, are diverse. As a result, they experience the transition to school in different ways. Despite this growing recognition that starting school experiences of children will differ, there have been comparatively fewer

attempts to investigate these experiences from the perspectives of those children'(PERRY & DOCKETT, 2004, p. 173).

Para considerar essas experiências na perspectiva das crianças assumi igualmente o desafio colocado pela antropóloga Cindy Dell Clark (2013, p.12), segundo o qual, “(...) *anthropologists studying education would do well to concentrate effort on how school is experienced by children*”². Assim, escolhi estudar as experiências de início escolar na perspectiva das crianças, buscando entender o modo como elas vivenciavam a sua relação com a escola, especificamente as que nela ingressam pela primeira vez.

ETNOGRAFIA CENTRADA EM CRIANÇAS: METODOLOGIA E ÉTICA NA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com recurso ao “método” etnográfico centrado em crianças. A escolha pela etnografia justifica-se pelo fato de ela ser por excelência o “método” privilegiado da Antropologia (COHN, 2013; CORSARO, 2011), mas também, pelo fato de se reconhecer nela o potencial de possibilitar a participação das crianças no processo de produção de informações úteis à investigação (FRANCISCHINI & FERNANDES, 2016).

A etnografia com crianças, baseada na técnica da observação direta e, por vezes participante, com auxílio também, de técnicas de pesquisa visual, como o desenho e a fotografia, permitiu-me escutar as vozes das crianças e captar a perspectiva delas sobre suas experiências em primeira mão, através da interação direta com elas. Escutar as crianças é um exercício importante, pois, “enquanto os pais e professores podem fornecer perspectivas úteis sobre o comportamento da criança, a entrevista direta com crianças fornece uma perspectiva mais completa da vida delas” (SCOTT, 2005, p. 106). Mas, também, permite ao investigar adulto perceber que, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa, ou seja, “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2013, p.33).

A etnografia com crianças permitiu-me acessar a Epistemologia da Infância (ITURRA, 2002), que valoriza o saber das crianças, questiona a onipotência do saber dos adultos e as hierarquias geracionais, bem como a

¹ “A vida e a experiência das crianças, assim como, das suas famílias, são diversas. Como resultado disso, elas experimentam a transição para a escola de maneiras diferentes. Apesar desse reconhecimento crescente de que as experiências iniciais das crianças serão diferentes, houve comparativamente menos tentativas de investigar essas experiências a partir das perspectivas dessas crianças” (Tradução livre feita por mim).

² “(...) os antropólogos que se dedicam ao estudo da educação fariam bem em concentrar seus esforços em como a escola é vivenciada pelas crianças” (Tradução livre feita por mim).

tradicional forma de transmissão de conhecimento do adulto para a criança (DURKHEIM, 2010). Nesta perspectiva, defendo que o saber das crianças se constrói na forma como elas interagem entre si e com o mundo. Assim sendo, tal mundo e seus significados só pode ser acessado pela via da etnografia.

Christensen & James (2005, p. XIV) argumentam que “tradicionalmente, a infância e as vidas das crianças têm vindo a ser exploradas unicamente através das percepções dos adultos prestadores de cuidados”. Neste trabalho, desafio esta perspectiva utilizando-me de um referencial teórico diversificado, sobretudo baseado nas contribuições teórico-metodológicas da Antropologia da Criança e dos Estudos Sociológicos da Infância que reposicionam as crianças como sujeitos ativos e não como meros objetos de pesquisa e receptáculos das normas e regras de vida dos adultos (CHRISTENSEN & JAMES, 2005; CORSARO, 2011).

Esta postura teórica tem implicações metodológicas e éticas importantes. Em termos metodológicos implica em focalizar a atenção nas crianças, no que elas dizem, no que elas fazem, pensam, na forma como elas interagem e contribuem para a produção e reprodução das sociedades e culturas diversas.

Do ponto de vista ético significa considerar o direito que elas têm à explicitação da proposta de pesquisa (seus objetivos, métodos e propósitos), garantindo que todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) esteja ao alcance dos sujeitos da pesquisa. O TCLE deve, efetivamente, ser compreendido pelos envolvidos e a participação na pesquisa uma escolha/ opção desses sujeitos e/ou daqueles que por eles são responsáveis.

O TCLE deve: garantir o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação dos resultados da investigação; informar sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantir que os sujeitos não serão submetidos a situações consideradas de risco; considerar o direito dos sujeitos de não quererem participar em situações que julgarem inapropriadas, inadequadas ou mesmo, nas que lhes causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento do seu desenvolvimento; garantir o acesso aos resultados da investigação, antes mesmo destes se tornarem públicos³; salvaguardar que os custos da participação na pesquisa (por exemplo: deslocamento, alimentação, materiais, etc.) sejam da responsabilidade do investigador e que a participação não prejudique outras atividades exercidas pelos sujeitos, incluindo as remuneradas, tratando-se de

³ Este aspeto, apesar da sua relevância não foi possível garantir dada a distância e tempo que disponha para o efeito.

crianças e adolescentes em situação de trabalho, nos vários contextos em que exercem atividades, que apesar de proibidas pela legislação, ainda persistem, como por exemplo: as crianças trabalhando nas ruas, nas feiras, nas olarias, na construção civil, em atividades na agricultura, dentre outras, incluindo também, adolescentes em condição de aprendiz prevista na legislação (FRANCISCHINI & FERNANDES, 2016, p.62-63).

Outra escolha metodológica importante foi seguir por “uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola” (SPOSITO, 2003). De acordo com esta autora, “esse recurso exprime uma postura intelectual que reitera as orientações defendidas por Florestan Fernandes e os sociólogos seus discípulos, há quase meio século, condenando as sociologias especiais e o excessivo recorte e institucionalização dos domínios da pesquisa sociológica” (SPOSITO, 2003, p.215). Neste contexto, a escola aparece como categoria analítica relevante e não apenas como unidade empírica de investigação, pois, “a relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar no estudo sociológico da escola” (SPOSITO, 2003, p.215).

O segundo aspecto importante desta perspectiva apontado pela autora é que, ainda que se considere a escola como unidade empírica de investigação, é necessário reconhecer que, outros elementos “não escolares” penetram, conformam e são criados no interior da instituição e, por isso mesmo, merecem também ser investigados (SPOSITO, 2003, p.215). Exemplo disso, são as redes de amizade, coleguismo e vizinhança, anteriores ao início escolar das crianças, que observei e que jogam um papel importante na constituição das suas experiências de início escolar. Tais redes de interação só foram possíveis constatar no campo estudado por intermédio desta perspectiva teórica e da etnografia.

É nessa direção que seguiu a minha pesquisa, numa perspectiva que não isolou a escola em si mesma, mas, pelo contrário, permitiu compreendê-la na sua relação com a vida não escolar das crianças e o lugar que a escola ocupava no cotidiano delas. Tassinari, Almeida e Resendíz (2014, p.7) sugerem uma perspectiva semelhante no estudo da educação e da infância, que esteja atenta às diferentes formas de ser criança e de vivenciar a infância para além da escola, ou, mesmo nos casos em que a escola está presente, que as análises privilegiem as experiências que ocorrem na escola, através dela ou em oposição a ela.

O processo de pesquisa detalhado aqui reflete uma preocupação em escutar as crianças (ROBERTS, 2005), “em capturar suas vozes, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p.57) e transpô-las para a escrita. Nesse sentido, “ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio

metodológico, da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes” (SARMENTO; SOARES & TOMÁS, s/d, p. 3). Escutar as crianças é o primeiro passo para a afirmação efetiva da *cidadania da infância*:

Algo proclamado na Convenção dos Direitos da Criança desenvolve-se pelo resgate da visão da criança como ator social e, portanto, como um sujeito portador de direitos, e implica necessariamente o reconhecimento da capacidade de influenciar a vida coletiva. E, no entanto, as condições sociais estão muito longe de se encontrarem reunidas (...) (SARMENTO; SOARES & TOMÁS, s/d, p. 2)

Nesse sentido, a reflexividade e a ética na investigação com as crianças se colocaram como uma necessidade metodológica (CHRISTENSEN & JAMES, 2005), não apenas para refletir criticamente sobre o meu papel enquanto investigador e suas implicações, mas também, sobre as escolhas dos métodos e suas aplicações (PUNCH, 2002). A “ética do poder e de representação” (CORSARO, 2011, p.70), que se impõe num trabalho desta natureza, levou-me a uma postura de “adulto-atípico” (CORSARO, 2011), com o objetivo de superar o poder diferencial entre adultos e crianças como documentam as imagens que se seguem:

Figura 02 – As crianças com o pesquisador no recreio.



Fonte: Arquivo do investigador, 05/03/2015.

Figura 03 - No caminho: entre a casa e a escola.



Fonte: Arquivo do investigador, 12/03/2015.

Além do poder diferencial e representação entre adultos e crianças que pode constituir um obstáculo no desenvolvimento de uma investigação com crianças, outro obstáculo ético-metodológico na investigação neste tipo de empreitada, é a suposição comum, por parte dos investigadores adultos, de “que o consentimento dos pais e ou dos professores será suficiente e que as crianças não necessitam nem podem expressar seu próprio consentimento ou recusa em tomar parte na investigação” (ANDERSON, 2005, p. 264). Na minha investigação, tomei um posicionamento contrário. Solicitei não só o consentimento aos pais, através de um consentimento informado, elaborado por mim, que eles leram, assinaram e me devolveram, permitindo a participação das crianças na pesquisa e uso das imagens fotográficas e dos desenhos, mas também, às próprias crianças fiz uma solicitação oral. Ainda assim, optei por usar nomes fictícios para as crianças e agentes de serviço da escola, como forma de proteger suas identidades e de suas famílias.

Portanto, busquei assumir uma postura ética contrária a comum, considerando o consentimento das crianças em tomar parte, ou não da investigação como importante. Assim, solicitei junto delas, por via oral, coletiva e individualmente seus consentimentos. Porém, isso não significou desconsiderar o consentimento dos adultos, mas tomar o das crianças como central, visto que elas próprias são atores na construção social e determinação das suas vidas e influenciam a vida dos que as rodeiam.

Esta postura ética e metodológica, levou-me a um dos argumentos da minha pesquisa, de que, os protagonismos e as experiências sociais das crianças são muitas vezes ignoradas pela escola e as brincadeiras em sala de aulas consideradas como um elemento dissociado da aprendizagem e,

inclusive perturbador da ordem que possibilita esta última. Porém, a minha pesquisa procura mostrar, antes pelo contrário que, a brincadeira é entendida pelas crianças como constitutiva dos seus modos de ser criança e, portanto, das suas infâncias, mas também, constitui como pude observar uma forma de resistência às regras instituídas pelos adultos na escola.

Considero que um dos méritos desta escolha metodológica e ética de investigação foi ter saído do âmbito estritamente escolar e me desafiado a acompanhar e compreender as crianças em outros contextos, como o de casa, o trajeto da casa à escola e vice-versa. Isso permitiu-me acessar a dados ricos do cotidiano das crianças e das suas famílias, inclusive para compreender a relação delas na e com a escola.

SER CRIANÇA, O BRINCAR E A RELAÇÃO COM A ESCOLA

Tendo apresentado a metodologia de investigação usada, irei agora apresentar parte dos resultados obtidos através da minha experiência de pesquisa. Tentarei ser breve e sucinto, tarefa nada fácil! Neste item, irei descrever um pouco sobre o que aprendi com as crianças a respeito dos modos de ser criança, sobre o brincar e das relações das crianças com a escola, procurando na medida do possível refletir sobre a minha própria experiência de investigação e sobre o que ela possibilitou.

Para o efeito, vou começar descrevendo como entrei em campo e estabeleci a relação efetiva com as crianças, com a escola (professoras/es, diretoras/es e serventes) e com as suas famílias. Inicialmente, meu plano de entrada em campo era formal, conseguir primeiro a credencial por via da instituição que responde pela escola a nível distrital, foram muitas as voltas que dei por vários níveis para o efeito, mas sem sucesso. Conhecendo a dinâmica do funcionamento de algumas instituições em Moçambique, percebi que o processo poderia levar mais tempo do que eu imaginava e que tinha de encontrar rapidamente uma saída alternativa, pois, dispunha de apenas quatro meses no país para realizar a pesquisa de campo.

Além disso, meu objetivo era poder acompanhar as semanas iniciais de aulas das crianças e a forma como elas vivenciavam a escola nos primeiros dias, assim aguardar pela autorização formal não me permitiria alcançar tais objetivos. Entrei de imediato em contacto com duas escolas primárias de bairros mais ou menos próximos ao meu, enquanto aguardava pela autorização formal para a pesquisa. Consegui numa das escolas autorização da diretora para iniciar a pesquisa enquanto corria a solicitação do credenciamento.

Os primeiros dias na escola constituíram um grande desafio. Pela primeira vez entrava-me numa escola primária pública com o objetivo de realizar uma pesquisa com crianças. Além do desafio de me familiarizar com

um novo ambiente físico e social, minha preocupação era: como ganhar a confiança dos adultos (professores, profissionais técnicos da escola, pais e encarregados de educação) e, sobretudo, das crianças? No caso destas últimas, uma outra questão me inquietava: como iniciar o contato com elas de modo que me aceitassem como um novo membro da turma e dos seus grupos de amizade? Perguntas que só se poderiam efetivamente responder no exercício prático da pesquisa, me aproximando delas.

Confesso que tive inúmeras dificuldades em iniciar a descrição etnográfica, pela quantidade de situações que ocorriam simultaneamente no espaço escolar, dignas de registro. Não sabia bem o que registrar diante da multiplicidade e densidade dos acontecimentos que me saltavam à vista. Nesse sentido, o desafio era tentar observar e descrever o máximo possível do que ocorria, um pouco seguindo a estratégia relatada por William Corsaro (2005), em seu texto “Entrada em campo, aceitação e natureza da participação”, em que o autor conta ter vivenciado uma situação semelhante a que eu vivi. A estratégia de Corsaro (2005) em Berkeley, na Califórnia, foi observar de longe, durante algumas semanas as interações das crianças na escola. Foi assim que também iniciei.

Como na experiência descrita por Corsaro, no meu caso, também as crianças estavam se ambientando com a nova vida escolar, visto ser o primeiro ano de entrada naquele ambiente. Os pais e professores viviam um momento de tensão pelo início do ano letivo. Alguns nomes de crianças não constavam de listas dos alunos, processos de alunos perdidos ou não achados, composição de turmas novas. Isso fazia com que alguns alunos tivessem que mudar de uma turma a outra, enfim, esse era o cenário que se vivia, três semanas após o início oficial das aulas nas escolas moçambicanas (aos 10 de fevereiro de 2015).

No entanto, diferentemente de Corsaro, eu dispunha de muito pouco tempo para observar de longe as crianças. Fiz isso durante as duas primeiras semanas de pesquisa. Enquanto conversava com os funcionários na secretária e observava a dinâmica do trabalho deles, observava também, as interações das crianças na entrada à escola, no recreio e na saída delas da instituição. Durante duas semanas permaneci entre a secretaria da escola e o pátio apenas observando, tentando entender e descrever o ambiente que se vivia na escola. Do mesmo jeito que me sentia estranho naquele espaço, os funcionários também me estranhavam, pois, até a primeira semana ainda não tinha sido formalmente apresentado para a comunidade escolar.

Na secretaria da escola, a técnica administrativa, o auxiliar administrativo e a agente de limpeza, foram muito prestativos. O apoio deles foi muito importante no início da pesquisa. A técnica administrativa foi quem possibilitou que eu pudesse olhar os processos dos alunos, que foi uma das atividades que fiz na secretaria com o objetivo de levantar os

dados socioeconômicos das crianças. Além disso, ela se disponibilizou em oferecer-me as informações que fossem necessárias. O auxiliar administrativo e a agente de limpeza, na ausência da técnica administrativa, eram os que me recebiam e com quem eu conversava nos primeiros dias, enquanto observava o funcionamento da escola. Aprendi bastante com eles sobre o funcionamento da escola na perspectiva deles.

Uma das coisas que percebi durante os primeiros dias estando na secretaria, foi o rigor no controle da hora de chegada e saída dos funcionários. O “famoso” livro de ponto⁴ é colocado sobre um armário no corredor entre o gabinete da diretora da escola e o gabinete administrativo. Por vezes numa das mesas do gabinete administrativo (uma sala de dimensões muito pequenas onde estão duas mesas que ocupam quase todo o espaço), dificultando a circulação dos professores dentro dela, razão pela qual o livro é colocado muitas vezes fora do gabinete, permitindo aos professores circular mais à vontade. Assinar o livro de ponto é a primeira atividade que os funcionários fazem ao chegar à escola.

Notei também como as crianças chegavam e saíam da escola, bem como o momento do recreio. Na entrada das crianças observei que algumas delas chegavam cedo, cerca de 30 a 40 minutos antes do toque de entrada. O objetivo delas era estar com os amigos antes do início da aula e, para isso, reuniam-se em pequenos grupos de amigos e brincavam. As brincadeiras eram diversas e os grupos heterogêneos. Observei que haviam alguns grupos formados apenas por meninas e outros formados apenas por meninos, mas também, haviam grupos formados por ambos os sexos. Tais grupos eram de natureza bastante dinâmica, podiam rapidamente se constituir e se dissolver. As crianças chegavam, na sua maioria a pé e em pequenos grupos. Algumas vinham acompanhadas pelos irmãos mais velhos, tios, pais, mães ou avós, também a pé, de chapa⁵ ou de transporte de alunos ou carros particulares (podendo ser alguns pessoais ou do serviço dos pais/encarregados de educação).

Os primeiros dias foram muito importantes, sobretudo para perceber um pouco como a escola funcionava no seu dia-a-dia, familiarizar-me com aquele ambiente escolar específico, criar relações de proximidade e confiança, assim como tentar descrevê-lo.

Nas semanas seguintes, depois que o ambiente de início se tornou mais calmo e a agitação passou, fui apresentado aos professores da escola,

⁴ Livro de ponto é um instrumento de registro e controle de pontualidade dos funcionários. Nele cada funcionário ao chegar ao posto de atividade tem obrigatoriamente que assinar. Caso atrase em 15 minutos, ao funcionário lhe é marcada uma meia falta, o que equivale à metade do dia de trabalho, no final de cada mês descontado em seu salário.

⁵ Nome que se dá ao transporte semicoletivo de passageiros, normalmente de 15 lugares.

especialmente às professoras da primeira classe pelo diretor pedagógico às quais expliquei as razões da minha presença na escola. Sublinhei que estava ali, sobretudo, para aprender com elas e com as crianças e que o apoio delas seria fundamental para a obtenção de resultados satisfatórios na pesquisa. Falei também para as professoras sobre a importância que a pesquisa poderia ter na formulação de políticas públicas voltadas para as crianças e para a escola. Dito isso, perguntei se haviam entendido o motivo da minha presença na escola, e elas responderam-me que sim. Depois perguntei qual delas estaria disposta a trabalhar comigo, pois, que a ideia era de acompanhar uma turma da 1ª classe, dado o fato de dispor de pouco tempo e não poder acompanhar a todas as turmas e crianças. Contudo, reservei a possibilidade de poder, eventualmente assistir às aulas em outras turmas.

A entrada em uma turma permitiu-me maior aproximação em relação as crianças. E, a participação em reuniões com os encarregados de educação possibilitou aproximação a estes e exposição dos objetivos da pesquisa. Nos dias que se seguiram à estes eventos assisti às aulas e partilhei o intervalos com as crianças. Durante o intervalo sentei-me no chão com elas, segui e observei-as no pátio da escola, tentando identificar os grupos de amigos e, ouvindo as conversas durante o recreio (vide as fotografias abaixo). Inicialmente elas pareciam se importar pouco com a minha presença. Ao longo do tempo, observei que a minha presença em sala de aulas era objeto de curiosidade para várias crianças da escola, inclusive de outras classes.

Figura 04 - Uma das crianças partilhando um doce com o investigador.



Fonte: Arquivo do investigador, 05/03/15.

Figura 05 - Crianças brincando de saltar durante o recreio.



Fonte: Arquivo do investigador, 23/02/15.

Para além de me sentar no chão com as crianças, coisas que os adultos da escola não faziam, outras três atitudes permitiram-me ser aceito como membro da turma e dos grupos de amizade entre elas. Uma delas ocorreu durante um dos intervalos após alguns dias de contacto, quando ofereci a máquina fotográfica do meu celular à uma das crianças (Tamy) para fotografar os colegas no recreio. Ao fotografar, todos os colegas e outras crianças reuniram-se à sua volta, querendo fotografar também. Ela disse para os colegas que a máquina era minha e todas vieram ter comigo. A máquina fotográfica do celular teve um efeito importante (mas, não antes previsto) na minha aceitação pelas crianças, pois, passei a fotografá-las e a permitir que elas me fotografassem também, assim como fotografassem seus colegas e espaços da escola.

Outra atitude importante, foi a de partilha do lanche com as crianças⁶. A ideia de passar a levar o meu lanche para compartilhar com as crianças surgiu durante um dos recreios, quando sentado no chão com as crianças do lado exterior da sala de aula, enquanto elas lanchavam e eu observava o movimento das crianças correndo de um lado para o outro, outras partilhando o lanche umas com as outras crianças amigas e colegas da mesma turma e, por vezes, de outras turmas, uma pergunta me é feita por uma das crianças (Naldo): - *Porque você não traz lanche, você não sente fome?* Respondi que já havia lanchado antes de sair de casa. Logo, outra criança (Naldo) diz para mim: - *Em casa não se lancha, se lancha na escola.* Eu respondi admirado: - *afinal! E, ele diz: - Sim, minha mãe me dá lanche todos os dias quando*

⁶ Geralmente sentados no chão, num corredor rente a sala onde frequentemente elas lanchavam.

eu venho para a escola, mas quando não venho não me dá! Depois um amigo do Naldo o chama e ele sai correndo para brincar de cambalhotas e saltar no pátio da escola⁷.

Esta conversa com Naldo levou-me a perceber a centralidade que o intervalo e o momento do lanche representava para as crianças: partilha, brincadeira, reciprocidade e relação com os outros, constituição de amizades, etc. Para além desta conversa outras situações como a que descrevo a seguir foi importante para que eu passasse a levar o meu lanche e partilhar com elas, assim como elas o faziam comigo:

Enquanto a professora conversava com a encarregada de educação de uma das crianças da turma, logo após nossa entrada na sala de aulas, Beny cutuca um de seus colegas (Francisco) e diz para ele: - *Hoje tenho lanche de bolo*. Tira, exhibe o lanche e rapidamente coloca de volta na mochila. Outro colega seu (Zezé) pergunta: - *Tens lanche de bolo?* Beny responde que sim. Élvio diz para Beny: - *Eu tenho biscoitos*. Tira um e oferece a Beny e ele em troca quebra um pouco do seu bolo dá a Élvio para provar. Janilson, tira suas pipocas e diz: - *Eu também tenho lanche que minha mãe me deu*. A professora termina a conversa e volta à aula. Eles guardam o lanche e Janilson diz a Beny: - *Vou te dar no intervalo ouviu?* Beny responde: - *sim, eu também vou te dar meu bolo no intervalo*. E todos se mantem atentos com o retorno da professora⁸.

Este episódio e outros semelhantes chamaram a minha atenção para a compreensão da importância do intervalo para as crianças. Percebi que para elas, o intervalo constitui um dos momentos mais esperados. Quando toca o sinal para o recreio, elas manifestam sua satisfação gritando, pulando e arrumando seus livros, mesmo que a professora não as tenha ainda autorizado para o efeito. Quando são autorizadas elas correm todas para fora da sala, algumas lancham primeiro para depois correrem pelo pátio e outras o contrário, saem da sala e logo se põem a brincar e só depois é que lancham. As crianças ficam muito alegres com o sinal para o recreio, pois, é o momento em que elas têm maior liberdade para escolherem o que querem fazer, sem que algum adulto as imponha, como é na sala de aulas, com a presença da professora.

Uma terceira postura que me introduziu na *cultura de pares* das crianças foram as visitas às suas casas. Ir com as crianças para as suas casas é uma coisa que os adultos da escola não fazem. São os pais e ou encarregados de educação das crianças que vão à escola quando solicitados ou quando estão com alguma preocupação, querendo saber, por exemplo, do aproveitamento de seus filhos, ou mesmo, em caso de algum problema

⁷ Diário de campo, 03/03/2015.

⁸ Diário de campo, 10/03/15.

reportado pelas crianças. Fazer o caminho da casa à escola e vice-versa com as crianças foi um momento importante para o estabelecimento de uma relação de confiança com elas. Observei que as minhas visitas às casas impressionavam não apenas as crianças, mas também, aos pais e encarregados de educação. Por exemplo, a primeira visita à casa do Janilson, impressionou a sua tia e a avó, que me disseram nunca ter recebido alguém que viesse da escola para a casa delas e que, por isso, sentiam-se satisfeitas como retratam as imagens abaixo:

Figura 06 – Recepção do investigador na família de Janilson (na imagem acima estou eu, Janilson e a avó que segura um bebé no colo e na imagem abaixo aparecem também as primas de Janilson).



Fonte: Arquivo do investigador, 13/04/2015.

Estas imagens lustram o processo de construção da minha relação com as crianças e suas famílias. As palavras da avó de Janilson, reforçam o que disse anteriormente: - *Desde que estou no Maputo nunca tinha visto algo desta natureza, é raro, desejo que seu trabalho corra bem meu filho. É um trabalho importante esse que você está a fazer, vai ajudar os nossos filhos* [pequena pausa]. Depois ela continua: - *Janilson tem falado muito de si, ele nos contou que tem um tio que estuda com ele e que é amigo das crianças, que senta no chão e brinca com eles e que viria aqui em casa, por isso, agradeço por vir nos visitar*⁹. Estas palavras demonstram a minha aceitação pelas crianças como um “adulto atípico” e pelas suas famílias (aqui no caso do Janilson), mas também, ilustra a ambiguidade do

⁹ Diário de campo, 13/04/15.

meu lugar na relação com as crianças, ora ocupando o lugar de tio, ora o lugar de amigo¹⁰.

Durante a pesquisa observei várias atividades e brincadeiras realizadas pelas crianças, tanto no âmbito escolar, no trajeto da casa à escola e em suas casas. Além de observar, participei de algumas brincadeiras e propus também atividades para elas desenvolverem, tais como: o desenho e a fotografia. Em quase todas as atividades observadas e propostas, a brincadeira era constitutiva delas. Como uma vez disse uma das crianças envolvidas na pesquisa: - *Você brinca, você é criança*. Percebi a partir da observação, participação e interação direta com as crianças que o brincar na perspectiva delas é constitutivo do modo de ser criança e das suas infâncias. A brincadeira é uma atividade central do cotidiano das crianças no contexto investigado. Apesar da centralidade da brincadeira na vida cotidiana das crianças, esta é uma atividade cuja atenção não tem sido dada pelos pesquisadores, como argumentam Elena Colonna & Rui António no texto *A Hihve, Yo Thlanga*¹¹: o brincar das crianças nas periferias de Maputo:

Ninguém presta atenção aos meninos [e meninas] e àquilo que eles estão a fazer, no fundo, não é nada mais que uma banal brincadeira de crianças. Contudo, para quem estiver interessado em compreender a infância em Moçambique, esta brincadeira aparentemente tão simples pode revelar-se uma preciosa chave para aceder ao mundo das crianças e às suas culturas lúdicas (COLONNA & ANTÓNIO, 2014, p. 85).

Este é, segundo os autores que acabo de citar, um território ainda pouco explorado, pois, a maioria dos estudos realizados envolvendo crianças, voltam-se para questões relacionadas às necessidades consideradas básicas como saúde e educação, tratadas na perspectiva da carência ou vulnerabilidade: trabalho, violência, guerra, prostituição, tráfico, casamentos prematuros, etc.

Como disse anteriormente, a brincadeira foi uma das atividades que mais vi as crianças fazerem, nos diferentes contextos das minhas observações (na escola, em casa ou no bairro e no percurso da casa à escola e vice-versa) como as imagens abaixo documentam:

¹⁰ Um melhor desenvolvimento sobre o argumento relativo a este aspecto pode ser visto em minha dissertação (AMÂNCIO, 2016, p. 116-128).

¹¹ Essa expressão changana, uma das línguas locais faladas do sul de Moçambique, significa que elas não estão em luta, mas apenas brincando.

Figura 07 - Crianças brincando de roda.



Fonte: Registro do investigador, 06/03/15.

Figura 08 - Brincando de papá e mamã no contexto do bairro.



Fonte: Arquivo do investigador, 13/05/15.

Figura 09 – Meninas brincando no trajeto da escola à casa.



Fonte: Registros do investigador, 07/05/2015.

Estas imagens ilustram como as crianças, através das suas brincadeiras se apropriam dos diferentes espaços, na escola, no bairro e no trajeto da escola à casa e vice-versa, mas também, se apropriam de diferentes elementos da natureza como mostra esta última imagem, onde duas meninas caminhando juntos utilizam-se de forma criativa de folhas de plantas e árvores para inventarem “ventoinhas do vento”. Igualmente, esses

espaços possibilitam às crianças inventar novos tipos de brincadeiras, reinventando os espaços e a si mesmas (criatividade). O acompanhamento e observação das crianças ao longo dos trajetos entre a casa e a escola, permitiu-me ver que as crianças se utilizam de forma criativa e inventiva desses espaços, diferente das formas de apropriação dos adultos, constituindo suas próprias regras nesses momentos específicos. A observação e interação com as crianças no contexto do bairro, possibilitou-me compreender que:

Brincar é atentar para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto o faz. Se brinca de médico, é médico; se brinca de montar cavalo, é isso que ela faz. O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2011, p.230-231).

Um exemplo de tal argumento foi possível observar durante o período de férias escolares, quando caminhava pelo bairro das crianças envolvidas na pesquisa, com o objetivo de visitar algumas delas e observar os seus cotidianos em contexto de bairro. Num desses dias, indo em direção à casa de Janilson, uma das crianças diretamente envolvidas na investigação, numa das ruas do interior do bairro, vi de longe um conjunto de crianças que brincavam. Observei sinais de fumaça que saía de lá. Fiquei curioso e me interroguei sobre o que estaria lá ocorrendo. Ao me aproximar cada vez mais delas, senti o cheiro de cascas de coco queimado que exalava, passei curioso pelas crianças, mas não parei. Observei que elas também ficaram admiradas em me ver por lá, pois, estavam mais habituadas a ver-me na escola e comentaram cochichando em changana, umas nos ouvidos das outras: - *É ele, é ele... hinôoo*¹², *é aquele tio que vimos que estuda lá na escola!* Continuei a caminhar, mas a minha curiosidade era grande de tal maneira que, vi-me obrigado a voltar. Percebi que as crianças estavam brincando de papá e mamã como ilustra a figura 08 acima. Solicitei permissão para observá-las e registrar imagens, elas aceitaram, enquanto isso, interagiu com elas perguntando sobre o que estavam a fazer:

Eu: - *O que vocês estão a fazer aqui?*

As crianças: - *Estamos a brincar.*

Eu: - *A brincar de quê?*

As crianças: - *De papá e mamã.*

Eu: - *Quem é papá?*

¹² Expressão changana de afirmação ou confirmação de algo.

As crianças: - *Está aqui, papá já acordon.* Apontavam para uma menina que vinha pelas minhas costas.

Admirado eu pergunto: - *Ab! Papá acordon?* Viro-me depois para ele e pergunto: - *Papá é você?* Ele sorri para mim encabulado. E as outras crianças também sorriem e logo elas próprias se questionam: - *E, quem é mamã então?*

Algumas crianças respondem: - *É Zuleika.* Indicando uma das meninas que se recusa dizendo: - *Yub, Yub, Yub!*¹³ *Não sou eu, não me nbenbentsen!*¹⁴ *eu!* Zuleika apontou para a outra menina - Denila.

Madalena uma das meninas que também estava no conjunto aponta para Denila, que sorri encabulada. Todas elas riem-se e se divertem com isso.

Eu: - *Ab é essa aqui?* Pergunto apontando para Denila. Minutos depois Denila finge estar zangada, e diz resmungando: - *Ab, estão me provocar!* Faz uma cara de zanga e simula chorar. Bate levemente com a mão dela na perna de Zuleika que está ao seu lado. Todas as crianças riem-se.

Zuleika havia colocado no fogo que elas fizeram, com as cascas de coco uma panelinha que ela e seus amigos inventaram com latas de sardinha e de refrigerante encontradas no local onde brincavam. Na panela haviam colocado um pouco de óleo e depois de quente ela coloca lá dentro pedaços de batata, que haviam cortado. Pequenas gotas de óleo saltam da panelinha e, atingem sua perna. Ela grita sorrindo: - *Ai!* Sinal de que não foi nada grave. Todas outras crianças riem-se dela¹⁵.

Esta história é muito longa para o espaço que tenho para descrevê-la, mas o que quero mostrar com ela é que as crianças criativamente reproduzem e performam numa brincadeira o que elas veem acontecer no cotidiano delas. Nesse momento, elas não estão a preparar-se para a vida adulta como interpretariam os defensores da teoria clássica da socialização, portanto, estas brincadeiras não têm nada a ver com o futuro como referem Humberto Maturana & Gerda Verden-Zoller (2011), as crianças estão performando a vida cotidiana e reproduzindo interpretativamente como diria Corsaro (2011) a vida social. Há, nesse momento das brincadeiras, pais, mães, filhos que o são de fato ali. Trata-se de uma reprodução interpretativa, pois, elas se apropriam de situações do cotidiano como é a relação familiar e interpretam criativamente em uma brincadeira de forma humorada e criativa, expressando seus modos de entendimento, nos quais as relações de poder normalmente expressas na vida dos adultos, na relação homem e mulher são borradas no contexto da brincadeira das crianças. Naquele espaço, tanto as meninas, quanto os meninos tomam decisões sobre o que tem que ser, onde, como e porquê, apesar dos papéis sociais que reproduzem.

¹³ Expressão usada para admirar ou negar algo.

¹⁴ Palavra em changana que significa “não me chateie”.

¹⁵ Diário de campo, 13/05/2015.

Muita coisa já disse até aqui, mas falta falar ainda de algo central que diz respeito ao objetivo geral da pesquisa, sobre a relação das crianças com a escola. O que é que dizem as crianças? Falei muito sobre as brincadeiras das crianças porque elas dizem muito sobre a relação das crianças com a escola. Na verdade, as brincadeiras constituem um dos meios fundamental, através dos quais as crianças se relacionam com a escola. Assim como elas estão presentes no cotidiano social mais amplo das crianças, elas estão na escola, em diversos momentos, tanto na sala de aulas como fora dela.

O dia-a-dia das crianças pesquisadas na escola começa às 10h50min e termina às 13h30min. Cerca de quase 4 horas por dia são dedicadas diretamente à escola, isso se considerarmos apenas a partir do período de chegada das crianças no espaço escolar até a saída. Mas, se tomarmos em conta o tempo que as crianças e suas famílias levam para se organizar para que elas possam ir à escola, o percurso que elas fazem diariamente até lá e o tempo de regresso a casa, torna o tempo escolar superior a 4 horas. O tempo da escola permeia toda a rotina das crianças, passando a ser um marcador do seu tempo diário. A primeira atividade que as crianças realizam na escola, além das brincadeiras quando chegam é a formatura, como ilustra a imagem que se segue:

Figura 10 - Crianças na formatura da Escola.



Fonte: Arquivo do investigador, 08/04/2015.

A formatura é um espaço ritual, de preparação diária das crianças para o início das atividades letivas. Ela consiste na organização dos meninos e meninas em filas, uns atrás dos outros, dos mais baixos aos mais altos, de acordo com a classe e turma a que pertencem. A organização é feita logo após o sinal de entrada na escola. A cada dia, é escolhido um (a) professor (a) para orientar as crianças, coadjuvado por um(a) colega como se pode observar na imagem que se segue:

Figura 11 - Professora orientando a formatura.



Fonte: Arquivo do investigador, 19/02/2015.

A formatura é um dos espaços de aprendizagem das regras na/da escola, o momento de “inspeção” como diria Michel Foucault (2013). Nela, as crianças são orientadas a marcar distância umas das outras, ficar em sentido, marchar, entoar o hino nacional e cantar. São, portanto, disciplinadas no cumprimento das regras escolares: chegar à hora certa e uniformizadas para participarem da formatura; ocupar os seus respectivos lugares na fila e posteriormente na sala de aulas, caminhar em fila e em ordem. O tempo da escola é um tempo cronometrado (FOUCAULT, 2013). As crianças aprendem a interiorizar as regras e a cultura escolar.

A disciplina, a hierarquia e as relações de poder eram facilmente perceptíveis, sobretudo, na relação professores-alunos em sala de aula, marcada pelo autoritarismo dos primeiros em relação aos segundos, que por vezes recorriam às diversas formas de violência (física e simbólica), como estratégia para garantir autoridade. Estes elementos, estão presente a tempo inteiro e em várias situações, desde a entrada das crianças na escola, até a saída desta da instituição, caracterizando o que Foucault chama de *poder disciplinar*, que segundo ele:

(...) é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amara as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (FOUCAULT, 2013, p.164).

O sucesso do poder disciplinar está ligado à utilização de instrumentos simples, como “o olhar hierárquico, a sensação normalizadora e a sua

combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (idem, ibid.). Na sala de aulas, o controle da disciplina das crianças pela professora se dava de diferentes formas, o modo como as olhava em situações consideradas por ela como de transgressão às regras instituídas, chamava-me atenção para o que Michel Foucault chama de vigilância hierárquica, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2013, p. 165). A vigilância da professora, levava os alunos a serem os controladores deles próprios em situações nas quais ela estivesse ausente, tendo, portanto, incorporado as regras através dos dispositivos de controle, que consiste na minúcia dos regulamentos, no olhar esmiuçante das inspeções, no controle das mínimas parcelas da vida e do corpo, no contexto da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, num conteúdo laicizado, numa racionalidade econômica ou técnica ao cálculo místico do íntimo e do infinito (idem, p.136).

Entretanto, apesar das regras da formatura, de como se sentar na sala de aulas como mostra a imagem que segue, as crianças resistem a essa relação de poder e de hierarquia imposta pelo cotidiano dos adultos na escola e afirma ainda assim gostar do espaço escolar.

Figura 12 - Disposição das crianças na sala de aulas.



Fonte: Arquivo do investigador, 16/03/2015.

A brincadeira, como referi constitui um forte elemento através do qual as crianças se relacionam com a escola e, também, um elemento de resistência ao poder e hierarquia, como por exemplo, a imagem abaixo permite ilustrar:

Figura 13 – Crianças subindo e pulando sobre as carteiras.



Fonte: Arquivo do investigador, 13/03/15.

Na ausência da professora, que representa e, é a autoridade na sala de aulas, as crianças aproveitam-se desse momento para fazer aquilo que não lhes seria permitido fazer na sua presença. Elas pulam sobre as carteiras, gritam, dançam, brincam de luta, conversam, movimentam-se de um lado para o outro às corridas. A ausência da professora permite que as crianças, em determinados momentos façam brincadeiras que gostam e do modo que os apetece, sem interferência de algum adulto que lhes diga o que devem ou não fazer. Um aspecto importante a destacar neste cenário é que a minha presença não as inibia de ficar à vontade, o que permitiu captar dados ricos sobre a forma como elas experimentam a escola.

Embora, brincar seja o que as crianças, de fato mais gostam de fazer na escola, não é só disso que elas gostam, mas também, de aprender a ler e a escrever como me relataram várias delas quando as perguntei sobre o que mais gostavam de fazer na escola. Na ordem da hierarquia do gosto delas, a brincadeira ocupava sem dúvidas o primeiro lugar e, depois o resto. O desenho que apresento a seguir é ilustrativo do significado da escola para algumas das crianças envolvidas na investigação:

Figura 14 - O recreio na escola.



Fonte: Desenho do Juca - Arquivo do investigador, 21/04/15.

Neste desenho Juca retrata o recreio na escola. Numa conversa que estabeleci com ele e descrevo a seguir, ele faz uma interpretação do que significa o que está desenhado:

Eu: - *O que você desenhou?*

Juca: - *Desenhei a minha escola.*

Eu: - *Humm! Muito bonita a sua escola! E quem são estas pessoas aqui?*

Juca: - *Aqui sou eu, Naldo e Teló no intervalo. Naldo e Teló são os amigos e colegas de Juca.*

Juca: - *Tem um avião que está a passar lá no céu por cima da escola e nós estamos a dizer tchau para as pessoas que estão no avião.*

Eu: - *E isto que está aqui em cima da escola pintado de amarelo o que é?*

Juca: - *É um coração.*

Naldo colega e amigo de Juca pergunta admirado: - *Coração na escola?*

Juca: - *Sim. Esse coração é de amor, eu amo minha escola¹⁶.*

Compreendi ao longo do trabalho etnográfico que as crianças gostam da escola, apesar de experiências constrangedoras, de controle dos seus corpos e comportamentos. Gostam dela porque aprendem a ler, a escrever e a contar, mas principalmente porque a escola junta colegas, amigos e vizinhos do bairro¹⁷, e permite criar espaços e tempos para brincar e jogar,

¹⁶ Diário de campo, 21/04/15

¹⁷ Observei ao longo da pesquisa que algumas relações de amizade que as crianças estabelecem umas com as outras não iniciam na escola, mas no contexto do bairro pelo fato de elas já serem vizinhas. O início escolar apenas reforça esse laço já constituído, ao permitir que as crianças iniciem o ano juntas, façam juntas o percurso de casa à escola e vice-versa, passem juntas o recreio. Ou seja, além do bairro, elas dispõem de mais tempo e espaços onde podem estar juntas e brincar. Este dado foi importante de observar, pois, levou-me a

bem como, possibilita às crianças um espaço de autonomia, protagonismo e de relativa “liberdade” em relação aos adultos, especialmente no caminho entre a casa e a escola. Observei que o percurso que as crianças fazem cotidianamente é na verdade um espaço de constituição de suas experiências enquanto crianças em início escolar. O trajeto permite as crianças serem elas mesmas, assim como tomar decisões mais livremente sobre as brincadeiras e o tempo, sobretudo, no regresso à casa, pois, elas têm a possibilidade de andar mais lento, parar no caminho, fazer um caminho diferente de regresso para poderem brincar com os seus colegas e amigos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurei descrever de forma relativamente sucinta a minha experiência de pesquisa com crianças de classe inicial de uma escola pública na periferia de Maputo. O meu objetivo com tal descrição é partilhar essa experiência com pesquisadores deste campo de conhecimento e incitar debate. Porém, espero que não se limite a este grupo específico de pessoas, mas se possa expandir a outras/os que mesmo não pesquisando sobre, tenham interesse neste campo e, quem sabe estas possam a partir desta experiência aprender algo.

Procurei neste relato dos caminhos de pesquisa com crianças aglutinar várias questões que considerei importantes, desde as razões teóricas da escolha do tema, as escolhas metodológicas e seus fundamentos, a experiência de pesquisa em si (da entrada em campo à aceitação pelas crianças e adultos) e os resultados que foram possíveis alcançar com recurso a esses instrumentos e caminhos.

A pesquisa teve a duração de aproximadamente quatro meses, cerca de 14 semanas. A mesma foi realizada em diversos contextos: na escola, no trajeto casa-escola-casa e no bairro das crianças envolvidas. Utilizei-me da etnografia como recurso metodológico, baseado principalmente na observação (direta e por vezes participante), nas conversas com crianças e adultos e no registro das observações e conversas em um caderno de campo, posteriormente transcritas para um diário. Além da observação e conversas, fiz uso de outras técnicas (visuais) que foram igualmente importantes: a fotografia e o desenho.

compreensão de que os laços de amizade já constituídos no contexto de bairro fazem com que o início escolar se torne menos difícil para as crianças, fortificando as redes de amizade, vizinhança e coleguismo. A importância destas redes de amizade foi também observada por Pinto (2000).

A escolha da etnografia como recurso metodológico fundamenta-se na ideia de que as experiências sociais só são possíveis de captação através da observação e da vivência na prática com os sujeitos envolvidos na investigação. Isso significou ter que fazer parte do grupo social estudado, que neste caso eram crianças. Portanto, a captação das experiências de início escolar na perspectiva das crianças exigiu um grande desafio, o de “conquistar a aceitação nos mundos infantis” (CORSARO, 2011, p.63), no qual acredito ter sido bem-sucedido.

As teóricas e estratégias metodológicas permitiram-me contextualizar as experiências de início escolar das crianças investigadas e demonstrar que estas estão inseridas num âmbito social mais amplo da vida delas. Compreendi através desta pesquisa com crianças que a escola constitui um marcador social de diferença da infância, entre as crianças com experiência escolar, concebidas no contexto social pesquisado como “crianças crescidas” e aquelas que ainda não possuem idade para o efeito “crianças pequenas”. Às crianças que iniciam a escola, esta passa a ser mais uma responsabilidade acrescida àqueles que elas já exercem no cotidiano de casa ao participarem das diversas atividades domésticas como varrer, limpar, arrumar a cama, cuidar dos irmãos mais novos, etc.

O início da experiência escolar introduz as crianças a uma nova rotina e à vivência de um novo espaço e suas regras: uso do uniforme escolar, a formatura, a disciplina, a entoação do hino. As crianças e seus corpos são iniciados através destes rituais a uma nova experiência, tornando-se crianças-alunas/os e estabelecendo novos tipos de relações com a figura das/os diretores, professoras/es e funcionárias/os da escola, assim como, de seus colegas.

Finalmente é importante destacar que, apesar das experiências constrangedoras, de controle dos seus corpos e comportamentos geradas pelas relações de poder, de hierarquia e disciplina entre crianças e adultos, mas também, entre crianças, que em geral produzem violência (simbólica e, por vezes, física), as crianças com as quais tive o privilégio de desenvolver a pesquisa, gostavam da escola. Porém, gostam dela não só porque aprendiam a ler, a escrever e a contar, mas principalmente, porque a escola junta colegas, amigos e vizinhos do bairro, e permite criar espaços e tempos para brincar e jogar, bem como, possibilita às crianças um espaço de relativa autonomia, protagonismo e “liberdade” em relação aos adultos, especialmente no caminho entre a casa e a escola.

O percurso que as crianças faziam cotidianamente constitui-se num espaço de suas experiências enquanto crianças em início escolar. O trajeto as permitia serem elas mesmas, assim como, tomar decisões mais livremente sobre as brincadeiras e o tempo, sobretudo, no regresso à casa, pois, elas tinham a possibilidade de andar mais lento, parar no caminho,

fazer um caminho diferente de volta para poderem brincar com os seus colegas e amigos. A escola torna possível a constituição de novas amizades e experiências, mas também, a modos de ser criança.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Hélder Pires. *Da casa à escola e vice-versa: experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social), 2016
- ANDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.261-280, 2005
- CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. Diversidade e comunidade na infância: algumas perspectivas metodológicas. In: *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.171 -190, 2005
- CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. Pesquisando as crianças e a infância. In: *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.XIII - XVII, 2005
- CLARK, Cindy Dell. *The Anthropology of Schools, Children, and Power. Learning in and out school: Education across the global*. Kellogg Institute for International Studies. University of Notre Dame, p. 1-16, 2013
- COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela e MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva da (Org.) *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global Editora, p.213-235, 2000
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- COLONNA, Elena; ANTÓNIO, Rui. *A Hilwe, YoThlanga: o brincar das crianças nas periferias de Maputo*. In: TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália (Org.). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países falantes de língua oficial portuguesa*. Maringá: Eduem, 2014
- CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011
- CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos da criança: uma reflexão sobre etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.191-208, 2005
- DOCKETT, Sue; PERRY, Bob. Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators. In: *Journal of Early Childhood Research*, vol. 2(2), p. 171-189, 2004
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Hedra, 2010
- FERNANDES, Natália. Nota introdutória. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.VII-IX, 2005
- FOUCAULT, Michel. *Disciplina. Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013

- FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. In: *Estudos de Psicologia*, **Campinas**, 33(1), p. 61-69, 2016
- ITURRA, Raúl. A epistemologia da infância – ensaio de antropologia da educação. *Educação, Sociedade e Cultura*, n° 17, p. 135-154, 2002
- MATURANA; Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004
- NUNES, Ângela, & CARVALHO, Maria Rosário de. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. *31º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu: ANPOCS, 2007
- O’KANE, Claire. O desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca das decisões que as afetam. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.143-170, 2005
- PINTO, Manuel. *A televisão no quotidiano da criança*. Porto: Afrontamento, 2000
- PUNCH, Samantha. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9 (3): 321-341, 2002
- ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.243-260, 2005
- SARMENTO; Manuel; SOARES, Natália & TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania activa das crianças. Disponível em:<<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/02.%20Inf%2ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016
- SCOTT, Jacqueline. Crianças enquanto inquiridoras: o desafio dos métodos quantitativos. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, p.97-122, 2005
- SPOSITO, Marília Pontes. Por uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista da USP*, São Paulo, n 57, p.210-226, 2003
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. *Diversidade, educação e infância: Reflexões antropológicas*. Florianópolis: EDUFSC, 2014

NARRATIVAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO NO COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES QUILOMBOLAS

Micheli Oliveira Fraga dos Santos

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), que teve como temática central a identidade de adolescentes quilombolas que são estudantes de uma escola de Ensino Médio urbana. Nesse recorte é apresentado um diálogo sobre as narrativas de ensino da instituição e suas propostas pedagógicas para os estudantes quilombolas.

Com as demandas e mudanças promovidas por cada sociedade em sua época, a educação recebeu diferentes contornos e finalidades sobre aquilo que se aprende, quem aprende e quando se aprende. Sendo a escola pública um gasto para a política brasileira no século XXI, visto que ela não proporciona nenhum retorno lucrativo e atende principalmente os pobres, esta instituição se torna um alvo de desvalorização (Arroyo, 2015). Arroyo (2015) ainda complementa que essa instituição é quem acolhe famílias de baixa renda e periféricas ou camponesas, que em sua maioria são formadas pela população negra. A escola pública não é só a instituição que educa os pobres, mas os alimenta, garantindo a muitas crianças a única alimentação regular do dia.

O sucateamento da escola pública promovido pela organização capitalista dos setores regentes da educação é um processo conhecido como mercantilização da educação, considerado o ápice dos processos excludentes de uma série de violências simbólicas que os sujeitos das classes proletariadas e subproletariadas passam nas instituições educacionais. Essa organização da educação também é resultado da lógica da colonialidade que se fundou na forma sedutora da cultura, dos ideais, e dos conhecimentos colonialistas, como também se organizou através de uma geopolítica do poder determinada pela Europa (Oliveira; Candau, 2010).

A colonialidade permite que o poder capitalista estabeleça papéis de dominação e subalternidade ao negar todo tipo de vida, existência, construção social, cultural e intelectual que não se encaixe no padrão europeu (Walsh, 2006). Walsh (2006) ainda afirma que a colonialidade nega em especial o direito de reconhecer-se enquanto humano, ao se

fundamentar em um conjunto de problemáticas em torno da liberdade, do ser, e da própria história do sujeito e dos seus por ser submetido e subalternizado por uma violência epistêmica (Walsh, 2006).

As lutas contemporâneas no campo das relações étnico-raciais almejam reparações e reconhecimentos sociais e jurídicos para a garantia à inserção social dos grupos e/ou indivíduos privados historicamente destes direitos (Carril, 2017). A organização de grupos em diferentes regiões (seja de forma local, regional ou nacional) de cunho político, em busca da garantia destes direitos é um processo que se desenvolve em organizações como a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

Duas das principais políticas públicas para a população negra em âmbito nacional na esfera educacional, oriundas da movimentação da sociedade civil, em especial dessas organizações, é a conquista da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A Lei 10.639/2003 promulgada em 2003 modificou a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições de ensino público e particular (Oliveira, 2014). Posteriormente, em 2008, ela foi ampliada para promover o conhecimento sobre as sociedades indígenas, vigorando agora através da Lei nº 11.645/2008, que assegura a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Silva (2011) argumenta que quando transformamos os processos de representar socialmente o outro, assim como nossa forma de conduta perante o outro e as relações que estabelecemos, possibilitamos percepções iniciais e conceituais que se aproximam do real e não são balizadas no recalque e inferiorização daquele que difere de mim. Assim, justifica-se a finalidade da Lei 10.639/2003 em promover a concepção sobre a importância e contribuição das populações negras nas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais pertencentes à construção histórica do Brasil (Brasil, 2003; 2008).

FALAR DE SI, SOBRE OS SEUS E OS OUTROS

A Lei 10.639/2003 urge não para a tolerância da população negra, mas para o redescobrimto de uma outra narrativa, pautada naquele que perpassa ou descende deste processo. A conquista desse marco legal e a movimentação política das comunidades quilombolas, de organizações e instituições que dialogam com esta pauta de luta, promoveram constante cobrança para que o poder público desenvolvesse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Sendo as comunidades quilombolas construções territoriais e sociais que têm como base o uso comum da terra concebida na ancestralidade, fundamentando-se nas satisfações das necessidades mútuas dos seus, fazendo com que território, cultura e etnicidade sejam um fator de continuidade (Carril, 2017), era necessário que a educação desenvolvida para esta população não se atrelasse aos ideais capitalistas e da colonialidade, sendo assim, construiu-se um processo de reivindicação por uma política pública educacional que abordasse estas vivências e formas de existências, vislumbrando a ancestralidade de cada comunidade.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, promulgadas a partir da Resolução nº 8 de 2012, estabeleceram os princípios para o desenvolvimento educacional de crianças quilombolas em instituições públicas. Estes princípios são estabelecidos pelo Inciso 1º ao estabelecer:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (Brasil, 2012, p. 3).

Ao estabelecer as DCNs para a Educação Quilombola, o governo assumiu um compromisso desta como modalidade de educação, ficando a dever da União, dos estados e municípios garantirem as estruturas necessárias para o desenvolvimento educacional desta modalidade, seja em critérios de infraestrutura, materiais didáticos e pedagógicos, como também dos profissionais que atuaram nessas instituições, tendo preferência por professores e gestores oriundos das comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

Na esfera municipal de Bom Jesus da Lapa, a Coordenação da Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Bom Jesus da Lapa, a Secretaria Municipal de Igualdade Racial e Diversidade em conjunto com o Movimento Quilombola, representado pela Central Regional Quilombola do Território Velho Chico (CRQ) e pelo Conselho Estadual das Comunidades e Associações Quilombolas do Estado da Bahia (CEAQ-BA), se reuniram com o intuito de buscar novos elementos para efetivar a educação quilombola no município. Assim, em 2017 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares

Municipais para a Educação Escolar Quilombola do município de Bom Jesus da Lapa-BA.

As Diretrizes municipais, dialogando com as Diretrizes nacionais, estabelecem em seu artigo V: “Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Bom Jesus da Lapa, 2017). Assim, vemos a reafirmação dos direitos do estudante do autorreconhecimento de si, dos seus e de sua ancestralidade permeada pela valorização e continuidade, independentemente de em qual espaço escolar (urbano ou camponês/quilombola) ele esteja inserido. Todavia, a Educação Básica promovida para estudantes quilombolas fica em sua maioria restrita a escolas em seu próprio território (escolas estas que só atendem a Educação Infantil¹ e o Ensino Fundamental). Quando esse estudante ocupa outro espaço, qual a Educação Quilombola promovida pelas instituições? Há educação quilombola em escolas urbanas que atendem estudantes quilombolas?

O município de Bom Jesus da Lapa oferta através das escolas fomentadas pelo estado, desde o ano de 2022, duas instituições de Ensino Médio. Ambas as instituições são localizadas na área urbana do município, uma em um bairro domiciliar e a outra em uma avenida movimentada da cidade. Uma dessas instituições é o Colégio Estadual São Vicente de Paulo, que existe na cidade de Bom Jesus da Lapa há mais de 50 anos, tendo documentos datados desde a década de 1960.

A pesquisa realizada por Oliveira (2018) aponta que ainda na década de 1960 a instituição, que era nomeada de Ginásio de São Vicente de Paula², ofertava, além do que hoje conhecemos como Ensino Fundamental e Médio, o Curso Normal para a formação de professores durante esse período. Essa atuação na formação de professores para a região ocorreu entre o período de 1960 a 2000, quando há uma mudança na legislação nacional para o Ensino Médio, desvinculando a formação de professores da Educação Básica.

A professora Flor-do-Juá, que está vinculada como docente na instituição desde a década de 1990, comenta sobre os processos de mudança que vivenciou na instituição:

¹ Muitas escolas localizadas em áreas campestres têm turmas da Educação Infantil multisseriada, tendo em vista a obrigatoriedade mínima de estudantes para compor uma turma em uma unidade escolar.

² Posteriormente, a instituição passou a se chamar Centro Educacional São Vicente de Paulo (CESVP), nomenclatura esta mais conhecida pela cidade e que mais teve duração. Com o convênio entre a instituição e o estado da Bahia, houve mais uma alteração no nome da instituição que atualmente é Colégio São Vicente de Paulo.

Então assim, eu passei pelo Magistério. Entrei para dar aula no Magistério, né? Depois, o colégio foi transformando, aí passou a valer... O Colégio primeiro era desde o Infantil né, até o terceiro ano. Ai depois, ele ficou só de 5ª a 8ª série, depois ele voltou com o Normal³, aí depois ele foi para o Ensino Médio Regular e ainda ficou tendo o Normal, que na época chamava Normal. Depois acabou o Normal, ficou só o Ensino Médio Regular (Professora Flor-do-Juá, 2023).

As mudanças vivenciadas pela instituição e seus atores sociais não perpassaram só a oferta da etapa e modalidade de ensino, como também por mudanças na estrutura física. O então Centro Educacional São Vicente de Paulo, quando teve seu prédio cedido à Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), foi realocado em um prédio cedido pela Prefeitura de Bom Jesus da Lapa, ainda na região central, todavia mais distante.

Em 2021, a Prefeitura de Bom Jesus da Lapa solicitou o espaço onde a escola estava alocada para demolição do prédio e construção de um projeto intitulado “Caminhos da Fé”, visto que a localização do prédio é próxima (ao fundo) do Morro, local que atrai muitos visitantes e turistas. Assim, para solucionar a problemática da falta de espaço para a continuidade das atividades do Colégio São Vicente de Paulo, o Núcleo Territorial de Educação (NTE-02) localizado no município de Bom Jesus da Lapa notificou as direções de ambas as escolas sobre um processo de nucleamento que ocorreria entre o Colégio São Vicente de Paulo e o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.

O processo de nucleação não é uma prática incomum no município de Bom Jesus da Lapa, mas normalmente está ligado às escolas municipais da cidade, em especial, as escolas localizadas no campo que perpassam por desafios de matrícula e sucateamento. No caso das escolas estaduais, esse é o primeiro processo de nucleação que interferiu diretamente na vida de todos os profissionais e estudantes que atuam nesse espaço. A nucleação das instituições foi algo tão diferente no contexto lapense que ao questionar a Professora Flor-do-Juá sobre o processo das instituições, ela nos afirmou:

Olha, como eu sou da sede, essa questão da nucleação eu vivi pouco, eu não sei. Enquanto eu estive na DIREC, havia uma política de nucleação até mesmo das escolas dos centros urbanos. Mas, ao mesmo tempo havia também uma política de implantação das escolas nas comunidades. Como a gente é de um território em que as localidades são perto, porém as estradas são péssimas, então você tirar um aluno de

³ Normal era o nome dado aos Cursos Normais, regulamentados pelo Parecer CEB nº: 01/99 que estabelecia o Curso Normal enquanto um “[...] curso próprio para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem estrutura e estatuto jurídico específicos” (Brasil, 1999, p. 13). O Parecer CEB nº:01/99 dialogava com um artigo da Lei de Diretrizes e Bases que permitia durante esse período a formação e atuação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tendo a formação na modalidade Normal do Ensino Médio.

uma localidade, de algumas localidades e trazer para uma em que a escola foi construída, isso é problemático. Por quê? Porque, hoje a gente até tem o transporte, mas as estradas não ajudam. Então esse aluno, ele passa por um processo mesmo de cansaço. Tem que sair mais cedo de casa para poder chegar na escola em tal horário, então sai da escola demora para chegar em casa. Então assim, eu não sei fazer uma avaliação sobre esse processo de nucleação em relação aos membros da escola, aos alunos (Professora Flor-do-Juá, 2023).

A professora teve como processo representativo a ideia da nucleação voltada para as populações do campo (incluindo as comunidades quilombolas em áreas do campo que são maioria em Bom Jesus da Lapa) que ocorre nas escolas do campo. Para narrar os fatos ocorridos entre o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e o Colégio São Vicente de Paulo, refizemos a pergunta, questionando-a sobre a junção de ambas as instituições. Assim, elas nos conta:

Olha só, aconteceu uma coisa que modificou tudo isso né que foi a pandemia, porque foi assim... A UFOB veio, e foi assim. [...] Porque a Prefeitura na época, eu acho que ela já tinha se comprometido com a UFOB em ceder um espaço físico melhor que a gente tinha na cidade, que era, que ainda é, o espaço do antigo São Vicente que funciona hoje a UFOB. [...] Então vamos mudar, já foi um processo difícil para a gente, sair de lá e ir para atrás do morro né, onde era o antigo Frei Francisco. Que tinha uma estrutura física que lembrava a estrutura do Colégio São Vicente, porém a estrutura física do Colégio São Vicente, do antigo, é uma estrutura forte, boa. E lá não é muito boa não. Aí nos adaptamos a essa situação. Não foi fácil, não gostamos, diminuiu sala, diminuiu espaço físico, mas a clientela continuou a mesma. Por quê? Porque a gente permaneceu no centro da cidade.

A Professora Flor-do-Juá apresenta em sua fala a trajetória inicial e os primeiros processos de mudança da instituição. A mudança se inicia quando a instituição deixa de ser responsabilidade da Igreja Católica e passa a pertencer ao estado em um convênio com a Diocese de Bom Jesus da Lapa. A Diocese através do convênio permite a continuidade das atividades escolares dentro do espaço físico, em contrapartida, recebe o pagamento pelo aluguel do espaço. Esse primeiro convênio já refletiu em mudanças nos processos de ensino da instituição, que deixou de seguir fielmente os ensinamentos católicos, para promover o ensino laico garantido pela Constituição Federal de 1988 a todas as instituições públicas de ensino. Isso promoveu mudanças no decorrer dos anos, tanto curriculares, que passaram a seguir a linha do estado da Bahia, quanto de público e de profissionais que atuavam na instituição.

Com a busca da Prefeitura Municipal em atrair cada vez mais um público turístico para a cidade através das ações religiosas, um novo cenário de mudança é promovido para a instituição, que segundo a Professora:

Aí, quando foi em 2020, começo de 2020 o Prefeito e a Diretora da Direc, o prefeito da época [...], e colocaram para gente que a gente sairia dali, por quê? Porque ali faria parte do complexo lá da Fé, não sei se é assim que chama, que seria demolido e que nós iríamos, já que era a Prefeitura que estava cedendo e nós iríamos para o Colégio Modelo, porque o Colégio Modelo ele iria acabar né, e o Colégio São Vicente ia ficar lá. Veio a pandemia, com a pandemia nós continuamos lá naquele prédio e aulas remotas ou não [deu uma risada], essas coisas, aulas pelo zap, essas situações que a gente enfrentou né, ou então de pegar as tarefas, as atividades e levar né, dos módulos e tal, tudo isso, então. Quando chega em 2021, que a gente volta, que aí já tem aquela questão que teríamos que voltar com aula presencial ou não, vem que teríamos que desocupar o Colégio. O São Vicente atrás do morro. E aí, não tinha, foi uma coisa assim, super-rápida. Então desocupamos essa escola e mudamos para o Colégio Modelo.

A professora narra a trajetória de mudança da instituição e aponta para uma questão central nesse processo de mudança, o planejamento por parte do estado e da prefeitura de Bom Jesus da Lapa para desenvolver tal ação. O Colégio São Vicente de Paulo sempre esteve localizado nas ruas do centro de Bom Jesus da Lapa, inicialmente na Av. Dr. Manoel Novaes, que é a avenida principal de entrada na cidade e posteriormente TV. Dr. Manoel Novaes⁴. Localizado nessa área, o Colégio São Vicente de Paulo atendia toda a população do centro da cidade, com a mudança, os estudantes enfrentam questões climáticas (como o calor que atinge 39º diários em períodos de seca) e a locomoção (cerca de 30 minutos de caminhada do centro para a instituição) para ocuparem o espaço escolar.

A partir da junção efetiva das instituições, o quadro de professores sofreu mudanças significativas, com a adesão dos professores do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães ao Colégio São Vicente de Paulo, a mudança de alguns docentes para atuarem no NTE-02, e a reorganização da equipe diretiva que conta atualmente com uma vice-diretora que anteriormente pertencia ao quadro de professores do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. Para os profissionais de portaria, serviços gerais e administrativo, também houve mudanças com alguns sendo cedidos para o Colégio da Polícia Militar (CPM) que foi inaugurado em 2022.

Ainda sobre as mudanças, a Professora Flor-do-Juá comenta:

Você está satisfeita? Por exemplo, para mim ficou mais longe da minha casa. Vejo lá os alunos, vejo que muitos dos meus alunos, eles desistiram ao longo do ano, por quê? Porque eles não davam conta de chegar para, eu só dou aula à noite atualmente, eles não davam conta de chegar do trabalho e ir a pé até lá. Porque nós não temos transporte. Então tem uma mudança aí, grande, grande, grande. Grande em tudo. E a pandemia veio junto. Então eu penso que a partir desse ano é que a gente vai estar começando a avaliar os impactos dessa mudança tanto no alunado, quanto em nós professores. Por quê? Porque foi em 2022 que a gente voltou para o presencial, e a

⁴ A distância entre os dois primeiros prédios era de aproximadamente 450 metros.

partir do momento que a gente voltou para o presencial, a gente pode experienciar no cotidiano, na prática, todas as mudanças que foram feitas. Mas, no Colégio São Vicente só ficou o nome e a gente né [falou rindo], a memória da gente (Professora Flor-do-Juá, 2022).

Além das mudanças pela troca de prédio, a pandemia afetou severamente as adaptações de todos os integrantes da escola. A pandemia da covid-19, causada pela circulação em larga escala com rápida eficácia do coronavírus, proporcionou mudanças drásticas a nível global, e até o presente momento é considerada a maior pandemia do século XXI. A pandemia da covid-19 ceifou 6,86 milhões de vidas, tendo um total de 674 milhões de casos⁵. Na cidade de Bom Jesus da Lapa, foram 9.041 casos confirmados e 108 óbitos, segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde da cidade⁶.

Analisando o impacto na vida dos estudantes, em especial dos estudantes quilombolas, a Coordenadora Rosa-do-Deserto nos informa:

A covid-19 impactou de forma negativa a vida de todos nós. É perceptível o alto índice de estudantes com ansiedades, que passam mal quase todos os dias, frágeis emocionalmente, psicologicamente, fisicamente. Muito inseguros e com baixa aprendizagem. Não percebo os estudantes quilombolas diferentes dos demais. Todos precisam de atenção básica de saúde psicológica e emocional, nesses anos que seguem a pandemia (Coordenadora Rosa-do-Deserto, 2022).

A Coordenadora credita como um impacto da pandemia a percepção da presença de transtornos psicológicos como a ansiedade. Estudos indicam uma crescente nos casos de transtornos psicológicos como a ansiedade e a depressão. Os dados da OMS apontam que no primeiro ano da pandemia da covid-19 houve uma crescente de 25% dos casos. Este estudo ainda aponta que o público jovem e feminino foi o mais atingido, tendo riscos desproporcionais de comportamentos suicidas (OMS, 2022).

Quando questionamos nossos estudantes participantes como foi o desenvolvimento de suas aprendizagens durante o período pandêmico, Moana nos relata:

Não tive dificuldade, eles mandaram atividade para casa, porém com o acompanhamento deles. [Pesquisadora perguntou se tiveram aulas durante o período] eu tive aula online, e as atividades a gente tinha que pegar lá, alguém ia e trazia pra todo mundo [a mãe tossiu dando a entender que ia buscar e a participante olhou para mãe e riu] a senhora e tio Pelé iam pegar (Moana, 2022).

⁵ Dados disponíveis no dia 20 de fevereiro de 2023 pela Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid-19>

⁶ Dados disponíveis no dia 20 de fevereiro de 2023. Disponível em: <http://www.bomjesusdalapa.ba.gov.br/coronavirus#conteudo>

Dificuldade eu não tive, só de ir buscar as atividades, que eu pedia alguém pra trazer pra mim (Ariel, 2022).

Já outros apresentaram sentir um pouco ou bastante dificuldade durante esse período, segundo eles:

Teve um pouco de dificuldade, por causa de morar aqui, por causa da internet, mas foi de boa. A dificuldade era só entender o conteúdo (Naruto, 2022).

Um pouco por causa do ensino remoto, porque a internet em casa às vezes é meia ruim, e eu ficava sem receber as atividades. [Pesquisadora perguntou se teve dificuldades] em casa não, porque recebia ajuda da minha mãe⁷ (Meliodas, 2022).

Complicado, porque sem auxílio do professor, fica difícil. [Pesquisadora questiona sobre as atividades] tinha que sair daqui pra ir pegar lá. Ou eu ia, ou eu pagava a gasolina pra alguém ir lá pegar pra mim. [Pesquisadora questiona se a prefeitura auxilia com o ônibus para buscar as atividades] não, nunca teve isso. Maior dificuldade foi de saber as coisas das matérias, porque era coisa complicada, você tinha que pesquisar na internet e eu não tenho acesso à internet aqui em casa. Então eu tinha que me deslocar de casa, ir lá em cima ou ali na frente na casa da vizinha (Asta, 2022).

Percebemos que as dificuldades em relação à internet, a ter acesso às atividades xerocopiadas e distribuídas pela instituição de ensino, assim como o apoio docente para a compreensão do conteúdo foram questões que dificultaram o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo as meninas que afirmaram não ter dificuldades, apontaram o acesso às atividades impressas como um problema.

Questionamos a Coordenadora Rosa-do-Deserto quais foram as estratégias utilizadas durante o período pandêmico para manter os processos de ensino e aprendizagem na instituição, segundo ela:

As estratégias utilizadas foram: Inicialmente uma escuta pedagógica afetiva e acolhedora; atividades de socialização; avaliação diagnóstica; não cobrar resultados quantitativos; avaliação qualitativa; e acolher, acolher e acolher. Foram anos tão difíceis, que pouco se fez ou conseguiu fazer em prol do estudante. Professores, equipe gestora e coordenação também muito fragilizados e na falta do psicólogo os profissionais da escola eram o tempo todo solicitado para atender estudantes adoecidos com crise de ansiedade ou outras doenças (Coordenadora Rosa-do-Deserto, 2023).

A escola se organizou para proporcionar aos estudantes aquilo que tinha disponível para melhor atendê-los naquele momento, todavia, isso não foi o suficiente para garantir a todos a superação das dificuldades

⁷ A mãe do Meliodas é pedagoga, e atua como professora na Escola Municipal Araçá-Cariacá.

encontradas. A Professora Flor-do-Juá narra como foi vivenciar esse período pandêmico de ensino remoto:

Então assim, a gente vive, a gente tem um aluno grande das comunidades rurais e das comunidades quilombolas, né das localidades. E aí, no remoto eles tinham dificuldade até de vir buscar as atividades e depois em retornar com essas atividades. Em relação à internet, piorou. Porque também, como nós professores também tivemos que nos adaptar. Por exemplo, eu também tive que comprar equipamento, eu tive que colocar uma internet mais rápida, aqui na minha casa, eu tive que, até o meu aparelho celular teve que mudar. Imagina nesses lugares, a gente tinha aluno em casa, que tinha um aparelho celular para vários irmãos, então ficava inviável. Eu vi muita desistência, muita. A gente não sabe, a gente ainda não tem o impacto de como a covid, ela é modificou as famílias. Mas eles trazem os relatos, de membros das famílias que morreram. Muitos conseguiram depois, emprego, e aí eles não conseguiram continuar porque mudou os horários de serviço. Vejo também o aumento da ansiedade como uma das causas de evasão. A gente tem muito aluno que ficou doente. Nós também, nós docentes, nós também professoras, nós também adoecemos [...] (Professora Flor-do-Juá, 2023).

A pandemia afetou, além do acesso à formação, o acesso a trocas sociais, ao afeto, ao conhecimento do rosto do outro. Mesmo durante o retorno, o uso frequente da máscara transformou os olhares que passaram a ver durante um longo tempo somente olhos e sobrancelhas. Para Gatti (2020, p. 39), o retorno às aulas presenciais no pós-pandemia apresentou questões que tensionam as “[...] convicções e confortos em relação aos sentidos e ao significado da formação das futuras gerações”. A autora salienta a necessidade de superação das individualidades e das disputas de competitividade insana para pensarmos na superação da forma fragmentada em que fazemos a educação. Todavia, as alternativas escolhidas e implementadas para o Ensino Médio tensionam essa possibilidade para a superação da fragmentação do ensino.

Aprovada em 2017 no governo do então presidente Michel Temer, a Lei nº 13.415/2017, popularmente conhecida como “Novo Ensino Médio” (NEM), regulamenta nova carga horária e organização curricular para o Ensino Médio. As mudanças na carga horária fazem referência à ampliação, anteriormente era regulamentado pela LDB o mínimo de 2.400 horas/aula nos três anos, atualmente a carga horária é de 3.000 horas/aula. Em relação à organização curricular, a mudança se localiza na troca das disciplinas pelas áreas de conhecimento, concentradas em quatro áreas: ciências humanas e sociais aplicadas, linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e matemática e suas tecnologias. Além das áreas de conhecimento, o Novo Ensino Médio regulamenta o “Projeto de Vida” como componente transversal para o trabalho curricular no Ensino Médio.

Essa carga horária deve ser dividida em uma formação comum a todos (1.200 horas, podendo chegar a 1.800) e uma parte diversificada, ficando a critério das Secretarias de Educação de cada estado a escolha dos

conteúdos que estarão presentes. Apesar de ser aprovada em 2017, no estado da Bahia está sendo implementada agora em 2023, no segundo ano letivo completo pós-pandêmico.

Cássio e Goulart (2022) ao analisarem as implementações do NEM em outros estados, apontam para três similaridades, sendo elas: a limitação dos sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos e nas tomadas de decisão; a presença de um conjunto de atores privados, em especial de fundações e institutos empresariais em todas as fases de implementação do Novo Ensino Médio; e, por fim, o efeito indutor de desigualdades que essa nova reforma acarreta para a educação.

O Novo Ensino Médio, com sua carga horária diária de 7 horas dentro das instituições impede a participação da população trabalhadora dentro desses espaços, que terá que escolher entre frequentar as aulas e manter o autossustento. Além disso, ela desobriga a presença de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, tendo em vista que, agora não são mais disciplinas escolares e as Secretarias podem optar por qual direcionamento querem proporcionar a seus estudantes. Esses componentes e seus conteúdos permitiam ao estudante a autorreflexão e a reflexão sobre o outro, a sociedade, os acordos sociais, a moralidade e a ética, a exclusão deles dificulta o desenvolvimento da autonomia, da emancipação crítica, da criatividade e da expressão.

Essa nova perspectiva de organização curricular não inclui as populações de baixa-renda em seu planejamento, precariza o trabalho docente e promove uma educação voltada para o mundo do trabalho e não para a busca de qualificação através da inserção em universidades. A Coordenadora Rosa-do-Deserto apresenta uma faceta positiva do NEM, quando a questionamos a respeito das Diretrizes Estaduais e Municipais para a Educação Escolar Quilombola. Perguntamos à coordenadora, se ela conhecia as Diretrizes e se a escola implementa as orientações, segundo ela:

Conheço as diretrizes estaduais da Bahia e desconheço a do município. A implementação dessas diretrizes na escola acontece, através de projetos transdisciplinares, envolvendo livros que abordam essa temática (Torto arado, Quarto de Despejo, Sulwe, Mandela, Monteiro Lobato...Teatro, músicas, poesias, Saraus e nas aulas de alguns componentes curriculares, como História e Sociologia. A partir desse ano, com a implementação do Novo Ensino Médio, temos componentes curriculares específicos que trabalham a história e cultura africana (Coordenadora Rosa-do-Deserto, 2022).

A professora aponta como positiva a articulação que ocorreu para as escolas públicas estaduais do município, em que a parte diversificada agora abrange discussões como Memória, Ancestralidade e Cultura Africana pela

programação do NTE-02. Todavia, ao passo que se inserem essas discussões de forma flexível e casual, elas se direcionam para um encontro conflituoso com o que estabelecem as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, assim como a Lei 10.639/2003 e 11.645/2011.

A memória, a ancestralidade e a cultura afro-brasileira são elementos extremamente significativos que influem diretamente na formação dos sujeitos. O trabalho de forma corriqueira, sem seriedade⁸, sem planejamento adequado e sem carga horária previamente estipulada e contínua, proporciona uma concepção pouco importante para aquilo que esses elementos realmente representam. Desenvolver uma perspectiva negligente acarreta um caráter “bobo” para essas questões, afasta o interesse do estudante e a necessidade de permanência dessas discussões, promovendo que eles neguem a se autoconhecer.

Além disso, pode perpetuar ainda mais a folclorização das questões étnico-raciais negras e indígenas, que só são celebradas no novembro negro ou abril indígena, como se a história do negro não tivesse acompanhado as mudanças sociais e não pudesse ser retratada na contemporaneidade.

O reconhecimento da identidade negra e quilombola como sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias é, mesmo atualmente, um desafio a ser incorporado pelas escolas que atendem essa população. A Professora Flor-do-Juá narra suas memórias sobre a primeira experiência que teve com esse público:

Então, primeiro o público, quando eu cheguei no São Vicente o público era de maioria, eu dava aula para o Magistério, então a maioria, mulheres. E mulheres que, elas vinham, algumas mulheres, elas vinham da zona rural para estudar aqui em Bom Jesus da Lapa. [...] Agora, quando eu me lembro da questão dos quilombolas. Vamos ver... A minha memória não está muito legal não viu, eu fico pensando se foi... eu lembro que 2003 e 2004, eu estive, não, foi 2002 e 2003 e um pouquinho de 2004, eu estive de licença para interesse particular e quando eu voltei, eu me lembro da direção, ela chegava nas turmas e pedia, logo no começo do ano, para que os estudantes das comunidades quilombolas, eles se apresentassem. Eles falassem quem eles eram, confirmassem, por causa da questão do transporte. Eu não me lembro se isso era 2005 ou 2006, ou se isso foi em 2011. Olha pra você ver... porque eu lembro que muitos dos nossos estudantes, quando entravam nas classes para confirmar, eles não falavam que eles eram dos quilombos, depois eles pediam licença para gente e iam atrás da direção e aí confirmavam. Isso é uma lembrança que eu tenho. Isso naquele prédio antigo, por isso que eu penso que é nessa fase de 2005, 2006. 2007 eu saio e eu volto em agosto de 2011 e aí, em agosto de 2011, essa questão do transporte e de quem era de área quilombola, já era mais tranquilo para os estudantes. Eu lembro que eu trabalhei história também, e eu trabalhei história na [...] (Professora Flor-do-Juá, 2023).

⁸ Salientamos que a seriedade que falta, não é por parte das instituições escolares de Ensino Médio e seus profissionais, e sim de órgãos públicos em conjunto com fundações e instituições financeiras.

Ao narrar seu primeiro contato com estudantes quilombolas, a professora perpassa por suas memórias do início da carreira no município, seja como professora da Secretaria do Estado, como também da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Mesmo afirmando que sua memória não está muito boa, ela apresenta elementos importantes sobre esse primeiro contato e o trabalho pedagógico com esse grupo em específico, apontando para situações que se modificaram ao longo do tempo.

Burke (2008) aponta que a memória de uma pessoa está ligada à memória do grupo ao qual ela pertence, ao passo que a memória do grupo é interligada à tradição, e a tradição pode ser compreendida enquanto memória coletiva de cada sociedade. As memórias que a Professora Flor-do-Juá compartilha conosco apresentam, a partir de um olhar docente, o constrangimento que os alunos tinham de dizer abertamente que eram quilombolas na sala de aula.

Segundo Santos e Gomes (2022, p. 958), “Foi na historiografia dos quilombos que surgiu a ideia de que eles se constituíram apenas por pessoas escravizadas ou fugitivas [...]”. Essa historiografia permaneceu no imaginário social e foi reforçada diariamente por livros didáticos que, mesmo com a sanção da Lei 10.639/2003, ainda apresentam necessidade de mudanças significativas nos conceitos utilizados para definir uma comunidade quilombola, a população quilombola, os mapas presos ao século XVII e XIX que não evoluíram para apresentar as comunidades na contemporaneidade, dentre outras questões, como apontam os estudos de Santos e Gomes (2022).

Essa referência presa a um passado escravista, em que os negros eram vistos como fugitivos e invasores de terra, criminosos contra o Estado, se constituiu enquanto narrativa única racista nos mais diversos setores, invisibilizando quaisquer tentativas de proliferação de outras narrativas, estas, construídas pelas populações negras. O espelho narrativo construído dentro dessa perspectiva promove o constrangimento ao se afirmar enquanto aquilo a que não se quer pertencer.

Aos olhos de uma sociedade racista, a necessidade da manutenção das narrativas focalizadas na criminalidade dos corpos negros, na invisibilidade de suas identidades promove diversas violências às construções identitárias. Todavia, o movimento negro e o movimento quilombola em diferentes instâncias avançou na luta e conquista de políticas públicas, políticas de reconhecimento identitário e atuação em diferentes esferas da sociedade, o direito à expressão e às diferentes narrativas sobre a população quilombola começou a permitir uma nova visibilidade para os estudantes.

A mudança reverberou na educação e na inclusão nos currículos oficiais de temáticas que trabalhassem com a identidade negra por um outro

viés. Destacamos, nesse sentido, a importância do compromisso dos professores em fomentarem discussões antirracistas dentro dos espaços escolares. A professora destacou o trabalho com o Estatuto de Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10) sancionado em 2010 no Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece garantias à população negra da efetivação da igualdade de oportunidades, da defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O Estatuto de Igualdade Racial é uma garantia legal de compromisso do governo federal com o combate ao racismo e outras formas de opressão à população negra. O trabalho com esse documento em sala de aula é a possibilidade de contato e discussão de seus títulos e capítulos para o empoderamento da população negra. Questionamos a professora sobre os motivos que ela acredita que influenciaram esse comportamento dos estudantes, ela reflete:

É aquela questão de uma marca né? É uma marca né. E é difícil você, primeiro você entender o processo que seu povo viveu, e você se identificar como quilombola. E eu vejo que foi depois da Lei 10.639/2003 que nós, nós que eu falo, educadores e educadores, nós tivemos esse olhar e, eu lembro também que a própria SEC fez conosco era um curso que tinha, mas participavam quem quisesse. [...] E lembro também de projetos que a gente fazia na escola, de projetos interdisciplinares em que, a gente trazia para escola também, a cultura né? A cultura quilombola, o modo de viver dos quilombos, o que que era valorizado, as comidas, a história oral, as danças, a resistência mesmo, como é que os quilombos, determinadas áreas quilombolas foram reconhecidas. Porque nessa época também muitas comunidades quilombolas daqui tiveram a posse da terra. Eu penso que a partir daí, as coisas ficaram mais, as pessoas, a identidade ela se sobrepôs para que as pessoas se mostrassem, se sentissem valorizadas, a autoestima viesse, e todo um processo de uma geração que foi, que era camuflada, pudesse vir à tona com essa geração. E eu já dei aula para esses adolescentes que puderam dizer né 'olha eu venho da área de quilombo, eu sou quilombola. Minha família é quilombola'. E, é isso. A gente tem valor (Professora Flor-do-Juá, 2023).

A professora utiliza inicialmente o termo “marca” para tentar explicar o motivo do constrangimento dos estudantes de se assumirem quilombolas. Quijano (2009) afirma que a colonialidade do poder é um conceito que referencia as estruturas e organizações nas relações de dominação e exploração entre os continentes colonizados (em especial na América Latina) e seus invasores. Dentro da colonialidade, o europeu é visto enquanto um modelo padrão de sociedade, conhecimento e cultura, sustentando sua imposição a partir da classificação racial/étnica em que toda forma de existir fora desse padrão é considerada diferente, não científica, vulgar e profana.

O processo da colonialidade se estabeleceu em todos os espaços de poder e dominação, em especial, na educação e na produção do

conhecimento, estabeleceu as populações racializadas enquanto objetos de estudo, sem-vidas, sem narrativas, sem discursos. Na contemporaneidade, uma corrente de pensadores da América Latina e de outros países vem buscar a construção de um diálogo decolonial na produção do conhecimento. Para Boaventura de Sousa Santos (2008), para que ocorra a decolonização do conhecimento é necessário romper com a epistemologia eurocêntrica do paradigma dominante (que insiste em negar a existência da diversidade de epistemologias no mundo). Santos (2008, p. 102) acredita que através da sociologia das ausências⁹ é possível “[...] transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” e propõe demonstrar a produção da não existência, ou seja, demonstrar que o que não existe na verdade é entendido como não existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação organizada das comunidades quilombolas em Bom Jesus da Lapa – através da Central Regional Quilombola do Território Velho Chico (CRQ) e pelo Conselho Estadual das Comunidades e Associações Quilombolas do Estado da Bahia (CEAQ-BA), dos intensos trabalhos de formação de professores iniciados pela Universidade do Estado da Bahia, que hoje também apresentam parcerias com a Universidade Federal do Oeste da Bahia, do Coletivo Marilene Matos e da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa – além dos estudos científicos sobre as comunidades quilombolas do município, promoveu mudanças na compreensão de comunidade quilombola, nas relações entre as instituições de ensino e as comunidades, assim como na própria formação desses sujeitos.

Apesar das conquistas dos movimentos negros e quilombolas do município e do país, dos avanços nas legislações, na formação docente, nas matrizes curriculares mais diversas, nas políticas de educação para as relações étnico-raciais que estão se transformando em políticas de educação antirracista, na maior presença de estudantes quilombolas não só na conclusão da Educação Básica como no Ensino Superior, ainda nos deparamos com a necessidade de enfrentamento das múltiplas facetas que o racismo consegue promover para oprimir e violentar.

A instituição pesquisada, apesar de desenvolver iniciativas pedagógicas (seja através de projetos interdisciplinares ou práticas pedagógicas

⁹ Sociologia das ausências é um conceito criado por Boaventura Souza Santos que busca visibilizar objetos de conhecimento que anteriormente seriam negados pela epistemologia eurocêntrica.

específicas para uma disciplina ou atividade) voltadas para a população negra, ainda precisa caminhar no sentido de reconhecimento dos seus estudantes quilombolas e no direito de ocupar a escola enquanto escola quilombola, fazendo referência a tudo que está assegurado nas DCNs para a Educação Quilombola.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. (orgs). **Trabalho e Infância: exercício tensos de ser criança.** Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BOM JESUS DA LAPA. **Resolução SEMED/CME/nº004/2017.** Diretrizes curriculares municipais para a educação escolar quilombola no sistema municipal de ensino. Bom Jesus da Lapa, 2017.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União** de 11 de março de 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, 2012.
- CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017.
- CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.
- GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, 2020.
- OLIVEIRA, L. F. de. **O legado das Irmãs Vicentinas para a educação lapense: histórias vividas e contadas sobre o curso normal do Centro Educacional São Vicente de Paulo.** 2018. 63 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Universidade do Estado da Bahia, Bom Jesus da Lapa, 2018.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.
- OLIVEIRA, S. N. de. Educação escolar quilombola: uma narrativa do processo de produção das diretrizes curriculares no estado da Bahia e em nível nacional. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 32, 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e a classificação social. In: SANTOS, S. B; MENESES, P, M. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, E. W. L.; GOMES, M. C. Uma análise sobre a história dos quilombos em livros didáticos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 28, 2022.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, N. S. **Torna-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro de ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

A VOZ DOS ADOLESCENTES: PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS ATENDIDOS PELO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS SOBRE INTERSECÇÃO ENTRE RACISMO E MACHISMO

Ana Beatriz Santos Pimentel

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se constrói a partir de reflexões acerca da realidade social e violações de direitos que os adolescentes negros e periféricos vivenciam ao longo de suas vidas. Adolescentes estes que só ganham visibilidade quando cometem atos infracionais ou quando estão em condições extremas de violação de seus direitos fundamentais (Eurico, 2020).

Observamos como as violações de direitos e diferentes expressões da violência são construídas socialmente e reforçadas pelo Estado, se tornando a vivência cotidiana dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, estes que são atravessados de forma interseccional por diferentes mecanismos de opressão. Quando olhamos as estatísticas que recaem sobre vítimas de violência, homicídios, violações de direitos, condições extremas de pobreza e falta de acesso a elementos básicos como alimento, saneamento, moradia, saúde, educação, lazer, entre outros, observamos sempre uma semelhança entre seus pares: jovens negros e pobres. Seguindo esta reflexão trazemos Márcia Campos Eurico (2020),

A chacina da Candelária, na cidade do Rio de Janeiro em 2003, a chacina da Baixada Fluminense, em 2005, os crimes de Maio de 2006 no estado de São Paulo e os movimentos de resistência protagonizados pelas mulheres negras e periféricas diante do assassinato da juventude negra escancaram os horrores de uma prática social que continua a exterminar a população negra e cuja ação estratégica sobre a infância e juventude tem como resultado o contínuo esfacelamento das famílias negras (Eurico, 2020).

Portanto, a pesquisa buscou acentuar o entendimento acerca das expressões do racismo e violências sofridas por adolescentes atendidos pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em torno da apreensão acerca da proteção integral da criança e do adolescente pautada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), analisando as estruturas que fundamentam este processo e as violações e violências cotidianas sofridas pelos adolescentes que necessitam perpassar pelo SCFV, serviço

tipificado dentro da Proteção Social Básica, o qual atende crianças, adolescentes, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social. Com isso, tal pesquisa irá destacar a violação dos direitos dos(as) adolescentes e a violência sofrida pelos mesmos, demonstrando, a partir de conhecimentos teóricos e dados históricos sobre tal assunto, bem como a demonstração de dados quantitativos e qualitativos, a estrutura de violações sofridas no cotidiano.

O objetivo geral foi conhecer as percepções dos(as) adolescentes em situação de vulnerabilidade social sobre as categorias racismo, violência, machismo e território, compreendendo a correlação entre tais expressões. A escolha do tema foi pensada em uma perspectiva de compreender melhor como a estruturação das relações desiguais se estabelecem na realidade social, considerando-as como resultantes do racismo estrutural e modo de produção capitalista, bem como a violação dos direitos e violência cotidiana para com a população negra e periférica.

Vale destacar que a compreensão – a partir de concepções preconceituosas e de caráter higienista e punitivo – da adolescência em si, pautando-se em valores conservadores, requer uma análise que entenda a construção social a partir da intersecção que envolve a questão racial, de classe social, de gênero/sexualidade e territorialidade, as quais irão determinar a distinção de lugares. Assim, as relações estabelecidas na objetividade e subjetividade, quando se trata de entendimento e análise dos direitos das crianças e adolescentes, reflete tal construto, somando isso aos processos de violência de Estado e criminalização e violação dos corpos, resultando no julgamento pautado em valores morais e conservadores, muitas vezes materializados nas abordagens violentas dos agentes de segurança.

PESQUISA DE CAMPO: A VOZ DOS ADOLESCENTES

A pesquisa de campo que será apresentada a seguir buscou analisar como as expressões do racismo e da violência impactam a vida dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Para isso, ouvimos as percepções de adolescentes acompanhadas e acompanhados pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, serviço este vinculado à política de Assistência Social, desta forma compondo a Rede Socioassistencial do município de Londrina-PR. Se pauta na defesa e afirmação dos direitos e fortalecimento de capacidades e potencialidades dos usuários, ofertada de forma complementar ao trabalho social com famílias e indivíduos realizado por meio do Serviço de Proteção Social e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

Destacamos que a pesquisa foi desenvolvida a partir do estágio curricular obrigatório em Serviço Social, portanto a compreensão da importância de se realizar a pesquisa resultou também das experiências vivenciadas a partir do cotidiano. Tal experiência permitiu a observação de quanto é necessário tratar sobre o tema com os educandos(as) ali inseridos, pensando na participação efetiva e protagonismo de suas vozes, bem como no entendimento dos mesmos. Ou seja, percebemos que para que a compreensão das expressões do racismo vivenciadas pelos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se fazia necessário a escuta de suas vozes, entendimentos e suas vivências acerca das categorias apresentadas, sendo elas: racismo; violência; machismo; território.

Portanto, a técnica utilizada para pesquisa de campo foi o diálogo em grupo com os adolescentes que aceitaram participar da atividade, isto é, uma metodologia utilizada para desenvolvimento de pesquisas qualitativas, com o intuito de fomentar a apreensão de concepções dos sujeitos envolvidos a respeito de temas e categorias que os atravessam.

Entendendo a importância da criação de um ambiente seguro para trocas a partir do diálogo grupal, este se destaca por suas particularidades de ambientação, condução dos diálogos pelos pesquisadores em questão e as similaridades dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, busca-se trazer temas e conceitos similares entre os sujeitos participantes do grupo, destacando o que os mesmos possuem em comum, bem como suas particularidades de pensamentos, experiências, concepções a respeito do tema apresentado. Assim, o processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa por meio do método de Grupo propiciou à construção deste trabalho um espaço democrático de diálogo e apreensão dos conhecimentos ali apresentados.

A realização da pesquisa de campo foi autorizada pela coordenação da instituição, e por um compromisso ético, não foram produzidas imagens dos adolescentes. O encontro foi realizado no dia 25 de abril de 2022, das 10:00 às 11:30, em uma das unidades da instituição, sendo conduzido pela pesquisadora juntamente com os educandos envolvidos.

O grupo desenvolvido contou com a participação de 8 educandos(as) – quatro meninas e quatro meninos – do SCFV, matriculados no período matutino, com o recorte de idade de 13 a 17 anos. As informações foram passadas, havendo a autorização dos educandos(as) no que tange à participação na pesquisa e procedimentos de gravação no segundo momento. Os materiais físicos utilizados para a realização da pesquisa foram: dois celulares com gravadores de áudio; papel sulfite da cor amarela; lápis da cor grafite; fita adesiva; papel sulfite com questões impressas; linha barbante.

Com o intuito de criar um espaço seguro para diálogo a respeito dos temas, foi escolhido em conjunto com os adolescentes um ambiente ao ar

livre, sendo desenvolvido em um campo/parque próximo à instituição, entendendo ser um espaço possível e propício para discussão dos temas indicados e melhor segurança e conforto para os(as) adolescentes. A escolha de um espaço fora das dependências físicas da instituição foi pensada a partir da necessidade de estimular maior liberdade para os educandos(as) em suas falas e exposições, para que assim se sentissem confortáveis para trazer em discussão grupal os relatos e concepções que compreendiam pertinentes às categorias apresentadas.

A pesquisa contou com dois momentos de realização. Em primeiro momento, foi proposto aos educandos(as) um diálogo para apresentação dos participantes, estimulado pela questão chave: “Como eu me vejo no mundo?”. Neste primeiro momento, foi proposto aos educandos – que se sentiam confortáveis com tal exposição – pensarem como se identificam no mundo, expondo a ideia da autoimagem e como se veem nos espaços que frequentam. Em segundo momento do grupo, buscou-se que os educandos(as) expressassem suas percepções acerca das categorias: racismo; machismo; violência e território, que foram traduzidas em quatro questões pensadas para o fomento da discussão:

- 1) Já viu ou sentiu situações de racismo?
- 2) Já viu ou sentiu situações de machismo?
- 3) Já viu ou sentiu situações de preconceito em relação ao bairro que reside?
- 4) Já viu ou sentiu situações de violência?

A organização para discussão dos temas em ordem foi estruturada de forma a abordar todos ao longo do diálogo. Assim, as frases foram colocadas ao centro da roda uma por vez, sendo proposta aos educandos(as) a reflexão a partir de seus conhecimentos/vivências/indagações sobre as questões expostas, solicitando, aos que se sentiam confortáveis ao diálogo, que expressassem de maneira oral ou que escrevessem em um papel sulfite entregue no início do processo. Assim, a sistematização da pesquisa pelo método de grupo focal proporcionou aos participantes o diálogo sobre suas concepções e realidades, obtendo uma troca de conhecimentos e vivências à medida que os temas eram centralizados na roda de conversa.

PERCEPÇÕES DOS ADOLESCENTES SOBRE A INTERSECÇÃO ENTRE RACISMO E MACHISMO

Com a intencionalidade de refletir sobre como se dá os processos de reconhecimento de identidades entre os adolescentes, em primeiro momento da pesquisa, foi desenvolvida uma proposição de reflexão a partir da questão: “Como eu me vejo no mundo?”, obtendo retornos que

evidenciaram uma dificuldade de descrição da imagem do “eu”. Ou seja, os adolescentes não apresentaram falas que se referissem à identidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, entre outras. As respostas foram direcionadas à identidade profissional e cultural, de forma a evidenciarem as profissões às quais se identificam, bem como os gêneros musicais que escutam e pelos quais possuem apreço.

Este elemento nos leva a considerar que o não reconhecimento das identidades pode ser atribuído, entre outros fatores, a um processo de apagamento identitário da população negra no Brasil, provocado pelo racismo estrutural, que promove a violação dos direitos e movimento de desumanização desta população. Externalizar o reconhecimento do “eu” e de como nos expressamos nas relações tende a ser um processo dificultoso, à medida que tais questões não são inseridas em nosso cotidiano, em especial, de crianças e jovens negros e periféricos, tais quais são atravessados de forma interseccional por violações constantes de suas identidades e corpos. Desta maneira, o reconhecimento em tais grupos identitários se distancia da realidade vivenciada, elemento este que pode dificultar o reconhecimento coletivo.

À medida que o grupo foi se desenvolvendo a partir das questões, foi possível conhecermos expressões e ideias acerca das categorias trazidas. Mesmo não possuindo uma definição estrutural e conceitual dos termos evidenciados, a realidade vivenciada pelos adolescentes ali presentes demonstrou conhecimentos a respeito das categorias: racismo, machismo, violência e preconceito, de maneira que, ao se depararem com as questões trazidas, externalizaram, seja por falas ou escritas, suas vivências e reflexões.

A respeito do debate sobre racismo, o debate teve como base a questão: já vivenciou ou viu situações de racismo? Observamos inicialmente um desconforto entre adolescentes negras e negros, mas também dos brancos. Ficaram um tempo em silêncio, até que adolescentes negros passaram a relatar situações. Destacamos uma das falas,

Eu sofri na escola, no municipal e no estadual. Eu me senti muito mal né, porque, como eu sou a única morena da minha sala. Sempre fui a única né, daí é meio difícil [...]” (Menina negra).

A fala trazida pela participante nos demonstra como o racismo estrutural atravessa sua realidade, violentando constantemente seus direitos a ocupar lugares e ambientes, cerceando cada vez mais suas vivências. A fala também demonstra que ela se identifica como “morena”, elemento este que se refere às reflexões que trouxemos acima sobre a dificuldade de se identificarem como negros e negras.

Como esta adolescente, outros participantes nos trouxeram relatos de situações sofridas no ambiente escolar, demonstrando como a violação dos

direitos sob a lógica do racismo estrutural se encontra ativa na instituição escolar. Como um dos princípios estabelecidos no art. 17 do capítulo II do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):

Art. 17. 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, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Pode-se analisar, a partir do texto estabelecido no ECA, que o direito à integridade garante não somente o acesso aos espaços, mas também o direito à segurança deste acesso, à permanência, ao respeito, ao pertencimento. Ora, se a educação é estipulada como um direito humano, o acesso e a permanência destes adolescentes devem ser protegidos de maneira a garantir que sua integridade física e mental seja garantida, o respeito de suas identidades e a promoção de um olhar transversal de suas realidades.

O racismo estrutural (Almeida, 2018) se efetiva à medida que adolescentes, como os participantes ali presentes, se veem em lugares altamente violados, sendo estipulado a estes os ambientes que podem ou não frequentar, como devem se sentir, como podem se tornar “aceitáveis” nos espaços que frequentam.

Eu já sofri na escola. Porque, como minha mãe é muito morena, e meu pai é muito branco, eu nasci meio que de duas cor. Ai tipo, as pessoas ficam me zuando com isso, algumas pessoas. Por isso que eu ando sempre de moletom pra esconder. Porque as pessoas sempre ficam perguntando, isso foi queimado, como é que foi?. Ai tipo, as pessoas normalmente me zoam falando que eu fui queimada. Ai isso me deixa muito sentida. Porque era uma coisa que era pra mim gostar e eu acabo (menina negra).

Ainda que apresentadas apenas duas falas em específico que obtivemos no decorrer da reflexão, destacamos aqui que não foram as únicas. Dentre os 8 educandos(as) que participaram desta atividade, 6 deles nos trouxeram situações em que sofreram racismo e/ou vivenciaram tais violações, que foram sofridas por parentes ou amigos, demonstrando como as expressões do racismo se mostram presentes no cotidiano desses jovens.

Quando pautamos em diálogo a respeito de como os adolescentes viam a categoria racismo, obtivemos diversas respostas relacionadas à realidade vivenciada, como:

O racismo pra mim é uma coisa muito triste por eu mesmo ter sofrido muito na municipal por causa da minha cor e do meu cabelo e eu já vi minha mãe sofrer racismo por causa da pele dela e do cabelo dela bombрил (relato escrito por uma menina negra).

Ainda sobre este tema, outro adolescente relata:

Eu entendo que racismo é uma zoação ou algum julgamento de que a pessoa fala do seu corpo, da sua pele, cabelo, alguma coisa relacionada a você e isso passa a ser racismo desde o momento em que você começa a não se sentir bem (menino negro).

O mesmo adolescente, ao ser questionado se já havia vivenciado/sentido situações de racismo, escreveu:

Na escola estadual faziam muito racismo com meu irmão e eu não gostava nem um pouco!

Com o prosseguimento das reflexões, abordamos a segunda questão, a qual se referiu à questão do machismo, por meio da pergunta: Você já viu ou sentiu situações de machismo? Para o desenvolvimento da pesquisa, foram necessárias questões que pudessem ser apresentadas de forma singular, porém que se interligam cotidianamente na realidade onde as violências se expressam. Assim, a violência do machismo, ainda que se caracterize de forma estrutural no cotidiano de todas, todes e todos, precisa ser pensada de forma interseccional, para que possamos reconhecer como essas se dão na realidade.

Meu pai é assim... Ele acha que a minha mãe, ela tem que limpar a casa, que ela tem que cuidar da casa, que tem que cuidar de mim e, acabou. Ela não tem que trabalhar, tem que sair do trabalho e cuidar da casa, e eu também [...] Ai ele começou a pegar no meu pé só que a minha mãe ela foi pra cima já [...] (menina negra).

Ao refletirmos sobre as situações de machismo vivenciadas no cotidiano, foi percebido entre os(as) adolescentes uma dificuldade em contextualizar a caracterização dessa violência. Ainda assim, obtivemos apontamentos realizados pelos participantes acerca da percepção do que é o machismo, e como isso recai cotidianamente na vida das mulheres, as privando dos direitos fundamentais de liberdade, segurança, lazer, trabalho, entre outros, muitas vezes não somente se efetivando a partir de violências físicas, mas também psicológicas e morais.

Meu ex vizinho, batia na mulher. E foi preso por causa disso [...] A mulher ficou dois meses internada no H.U. (menino negro).

Observamos, a partir das questões trazidas em debate, o quanto o machismo está enraizado na realidade, e como presenciamos situações de machismo cotidianamente, ora por vivências pessoais, ora por presenciar situações com pessoas de nosso convívio. Além disso, ainda que os(as) adolescentes nos trouxessem tais situações que presenciaram, foi percebida uma dificuldade de compreensão sobre o conceito de machismo, o que demonstra uma carência de discussões a respeito da questão de gênero nos

espaços que frequentam. Percepção que nos chama para a importância desses debates em uma perspectiva de estimular o conhecimento do problema e ações antimachistas.

Sim já vi um homem agredir uma mulher e falando que a mulher que tem que limpar a casa, lavar a louça e cozinhar. E na minha escola os meninos falam que as meninas não podem jogar bola etc. (menina negra).

Em relação à questão chave a qual abordou as situações de preconceito em relação ao bairro em que moram, foram evidenciadas falas e análises preconceituosas de regiões localizadas no Município de Londrina-PR. Vale refletir que os bairros e comunidades periféricas enfrentam cotidianamente processos de criminalização de seu território e população. Ao colocar tal questão em evidência, os participantes trouxeram diversas falas enfrentadas em relação ao bairro em que residem, referenciando os discursos que tendem sempre a criminalizar a população de tal bairro e a justificar as violências enfrentadas pelos moradores.

O preconceito socioespacial marca o cotidiano das cidades brasileiras. Uma das principais faces desse preconceito consiste em atribuir aos bairros pobres e periféricos a condição de lugares de violência, criminalidade e promiscuidade imanente. Outra face dessa mesma moeda diz respeito à estigmatização que os habitantes identificados com esses bairros sofrem quando se apropriam, mesmo que por pouco tempo, dos lugares exclusivos da classe média e da elite (Sodré, 2020, p. 117).

Ou seja, a construção que recai sobre os bairros pobres e periféricos se pauta em um pensamento de caráter higienista, capaz de tecer discursos morais que promovem o preconceito e a discriminação para com os territórios e a criminalização de seus moradores. Os diálogos e enfrentamentos cotidianos trazidos pelos adolescentes participantes da pesquisa evidenciaram como o preconceito em relação aos territórios em que residem se concretiza em sua realidade. Todos os bairros citados ao longo deste diálogo são, em sua maioria, bairros localizados em áreas periféricas do município de Londrina. Vejamos uma das expressões,

Já falam que sou favelado por morar em lugares onde tem bastante biqueira ou pessoas que fazem coisas erradas (menino negro).

Ou seja, a partir do diálogo com os educandos(as), foi possível observar que os mesmos sentem que há uma noção de periculosidade e criminalização em relação aos seus locais de residência, trazendo para o debate situações onde suas próprias realidades eram tidas como “perigosas” devido aos espaços onde residiam.

A eu moro na Vila Marizia, na Vila Marizia II. O povo fala que lá só quem mora não tem dinheiro, não pode comprar isso, não pode comprar aquilo [...] E a minha família por exemplo não tem muito dinheiro, e eu também não gosto de ficar gastando com coisa cara não (Menina negra com relatos sobre o bairro Vila Marizia II, Londrina-PR).

Destacamos ainda o relato de uma adolescente residente do Assentamento São Jorge, localizado no município de Londrina-PR:

Eu moro no São Jorge, eu moro no Assentamento. E, lá, a primeira coisa que é se falado: se mora no assentamento, é bandido, é drogado, é essas coisas. [...] (menina com relatos sobre o Assentamento São Jorge, Londrina-PR).

Quando se trata da questão: “você já viu ou sentiu situações de violência?”, as respostas trazidas pelos educandos(as) se concentraram em situações de violência doméstica e/ou violências praticadas para com as mulheres. Tal fator contribuiu para uma análise interseccional acerca do fator de violência, destacando as situações de violência física sofridas pelas mulheres em todos os ambientes. Assim, a expressão de tais resultados demonstra como a violência sofrida por mulheres se efetiva, uma vez que essas são as mais relatadas em suas ocorrências.

Ainda sobre situações de violência, foi pontuado por uma das educandas:

Meu irmão ele é negro, sabe, bem escuro mesmo. Aí quando ele vai no mercado, num shopping, coisa assim com a gente. Sempre, policial ou segurança sempre vai atrás assim olhando, encarando ele. Aí ele sente uma situação assim muito, horrível. Parece que tá sendo observado o tempo todo, é chato [...] (menina negra, em debate tecido sobre situações de violência).

Ainda sobre violência, a mesma adolescente ainda nos traz outro relato:

Meu cunhado ele bate na minha irmã, sabe. Quando ele fica com muito ciúmes, normalmente ele bate, sabe. Aí a minha mãe ela sempre fica ligando lá pra ver a situação que tá, porque ele já deixou minha irmã bem, numa situação assim, se olha e dá vontade de chorar, porque [...] Mas ela diz que ama ele e continua com ele e eu acho que assim, isso é uma violência.

Ao serem questionados a respeito da relação entre todas as categorias abordadas, os educandos(as) relataram perceber uma ligação entre os temas em reflexão, como destacado no relato acima. Tal compreensão se dá a partir das situações vivenciadas em seu próprio cotidiano, seja no ambiente escolar ou nos bairros onde residem, presenciando ou sofrendo cotidianamente situações de violações de direitos, estas que se efetivam de forma interseccional em suas realidades.

A discussão a respeito da relação entre os temas nos trouxe algumas breves concepções dos educandos sobre como as categorias racismo, machismo, território e violência traziam impactos para seu cotidiano. A pesquisa mostrou que de fato há uma intersecção entre esses mecanismos opressivos, especialmente quando se referem àquelas pessoas que carregam sobre si vários deles. As adolescentes e os adolescentes que participaram do grupo já tinham alguns pontos em comum: famílias em situação de vulnerabilidade social; violações de direitos; acompanhamento pelo SCFV.

Portanto, quando as reflexões diziam respeito a elementos comuns entre todos, os quais se referiam à questão de classe e território, o diálogo fluía entre todos. No entanto, quando o tema foi machismo, os meninos praticamente se eximiram do debate. E quando o tema foi racismo, adolescentes brancos pouco falaram. Por outro lado, foi possível observar nos relatos que para as meninas negras e periféricas as situações de racismo, machismo e violência acabam aparecendo mais no grupo.

Além disso, durante o diálogo, os adolescentes demonstraram compreensões e vivências a partir de seus olhares, muitas vezes banalizados.

Eu acho que a gente não tem um lugar nesse assunto porque na maioria das vezes as pessoas só quer escutar as pessoas de patamar alto e sendo que essas coisas acontecem mais com as pessoas que está em baixo nível financeiro (menino negro).

A fala acima também traz à tona a ausência de escuta em relação às opiniões dos adolescentes. O distanciamento de diálogos e discussões sobre os temas em locais frequentados pelos participantes demonstrou a falta de espaços que possibilitem reflexões mais críticas acerca das violações que estão presentes no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável como o racismo estrutural atravessa a realidade de milhões de crianças e adolescentes no Brasil, violando seus direitos básicos e fundamentais, os quais são sistematizados e pautados por sistemas de proteção integral à infância e à adolescência. Possuímos, no que tange às legislações de proteção a crianças e adolescentes, um grande avanço na positivação de direitos, entretanto, quando olhamos para a realidade dos jovens negros, pobres e periféricos, observamos ainda um distanciamento do acesso a estes direitos.

Contudo, trazendo as reflexões presentes no diálogo e fazendo um recorte para o racismo e a violência estruturais sofridos pelos(as) jovens negros e periféricos, observaremos que o Estado neoliberal e seus agentes, sob a lógica do modo de produção capitalista que estrutura as relações a

partir da exploração e do racismo estrutural, em uma perspectiva higienista e de cunho penal, criminaliza e violenta os(as) adolescentes.

Os temas abordados ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo, isto é, a partir da reflexão sobre racismo, machismo, território e violência, demonstraram o quanto os adolescentes são impactados. Por outro lado, pudemos observar a carência de discussões sobre essa realidade nas instituições frequentadas pelos educandos(as) envolvidos. Ao se depararem com a questão trazida pela pesquisadora, se tais temas eram abordados, os adolescentes trouxeram, quase de forma unânime, a resposta de que não possuíam acesso a debates dessa natureza.

Foi perceptível, a partir das reflexões ocorridas no grupo, como a falta de debates e atividades que fomentam tais assuntos reforça, muitas vezes, violências sofridas no cotidiano de crianças e adolescentes negros e periféricos. O silenciamento e esvaziamento de debates raciais, de gênero, de classe social e de território pode contribuir para processos de manutenção dessas violências. A pesquisa demonstra o quanto a realidade de jovens negros e periféricos está atravessada por violações e violências cotidianas, muitas vezes invisibilizadas pela falta de espaços de denúncia, bem como a persistência de uma lógica neoliberal e penal que criminaliza ao invés de promover a proteção e o pleno acesso aos direitos. A partir do debate, se fazem cada vez mais necessárias a implementação e a ampliação de políticas efetivas que garantam a proteção de crianças e adolescentes, as quais devem enfrentar e combater situações de violências interseccionadas que esse segmento enfrenta, como pudemos ver nos resultados do grupo. Para isso, é preciso que as análises da realidade social aconteçam de forma estrutural, fomentando as discussões e reflexões acerca de tais categorias e refletindo sobre políticas efetivas que promovam o enfrentamento a essa estrutura.

Os assuntos pautados na discussão ali desenvolvida se mostram de extrema importância nas instituições que atendem essas crianças e adolescentes, na medida em que, a partir do diálogo sobre os conceitos e expressões de tais violências, podemos reconhecer como elas se efetivam na realidade dos jovens negros e periféricos, conseguindo assim propor intervenções para seu enfrentamento, bem como fortalecer os processos de denúncias.

A análise sobre os temas abordados de forma interseccional também é de suma importância, uma vez que demonstra o rol de violências presentes na realidade dos jovens negros e periféricos, e de como essas estão constantemente violando direitos de acesso e permanência aos espaços e políticas. Os discursos trazidos pelos educandos(as) do SCFV demonstram como a violência se efetiva interseccionalmente, atravessando as particularidades destes jovens, necessárias para a compreensão de suas realidades e aproximação das mesmas. Entender como o racismo estrutural

se interliga com o machismo, com a violência, com o preconceito para com o território é fundamental para que se possa pensar em intervenções para a alteração desta realidade.

Em todas as reflexões tecidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa qualitativa, estiveram presentes o machismo e o racismo estrutural como estruturas das situações relatadas, demonstrado como a intersecção de classe, raça, gênero e território determinam as condições de vida e de acesso da população. Vistas tais reflexões, é preciso que essas discussões estejam presentes no cotidiano e vida das crianças e adolescentes, possuindo um espaço para que suas vozes e conhecimentos acerca da realidade social sejam escutados e pautados, promovendo de fato o protagonismo, e construindo ações afirmativas que reconheçam essa estrutura, e que promovam a intervenção e o enfrentamento das violências nos espaços cotidianos e em seus próprios territórios.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Versão 2019 – Brasília-DF, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>> Acesso em: 28/10/2023.
- EURICO, Márcia Campos. **Racismo na Infância.** 1 ed. São Paulo: Cortez Editora São Paulo: Cortez, 2020.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília: MDS, 2009c. Disponível em: < https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf > Acesso em: 28/10/2023.
- MOURA, Clovis. **A sociologia do negro brasileiro:** Capítulo IV: Da insurgência negra ao escravismo tardio. São Paulo: Editora Ática S.A, Série Fundamentos 34, 1988.
- ROCHA, Andrea Pires. Direitos Humanos e os determinantes da colonialidade: racismo, colonialismo e capitalismo. **Revista Serviço Social em Debate**, v. 4, n.1, 2021, p.5-23.
- ROCHA, Andréa Pires. **O Juvenicídio brasileiro:** racismo, guerra às drogas e prisões. Londrina: EDUEL, 2020.
- SODRÉ, Regis. Preconceito socioespacial e insegurança urbana em Araguaína-TO. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 14, n. 3, dez/2020, p. 116-131.

“NA INCERTEZA DO AMANHÃ”: JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREGO EM MOÇAMBIQUE

Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa
Joaquim Miranda Maloa
Tomé Miranda Maloa

INTRODUÇÃO

O desemprego abrange a sociedade moçambicana como um todo, porém os jovens são os mais afetados nesse processo de inserção ao mercado de trabalho, justamente em um cenário em que o Estado é o maior empregador e que, neste momento, devido à crise econômica das dívidas ocultas e a reestruturação do Estado defendido pelo Banco Mundial, de redução da massa laboral, o que tem agravado os problemas da pobreza e tem também reduzido consideravelmente a capacidade dos jovens de se tornarem cidadãos “responsáveis” e independentes. Segundo a política da juventude moçambicana, *Jovem* é todo indivíduo que tem idade compreendida entre 16 e 35 anos de idade (Miteess *apud* Matapa; Maloa, 2023).

O conceito de juventude refere-se à fase de vida situada entre a infância e a idade adulta. Trata-se, portanto, de uma etapa de aquisição das habilidades sociais, atribuições de deveres e responsabilidades e afirmação da identidade (Pais, 1993, 2001). As escolhas realizadas nessa fase de vida têm forte influência no futuro, como fator de ampliação ou limitação da vida adulta. Apesar de ter por base marcos etários e biológicos, a definição da população jovem é indissociável do contexto sociocultural, político e econômico. Pode-se falar na existência da *juventude* para expressar a multiplicidade de comportamentos, hábitos e condutas característicos dessa etapa de vida. Igualmente, é importante focar a população jovem em suas especificidades, respeitando suas formas peculiares de interpretar o mundo e analisando-as em relação aos diferentes *locus* de sociabilidade e interações sociais, presentes ao longo do processo de crescimento da infância até a vida adulta (Pais, 2001).

Mesmo diante da diversidade de experiências abarcadas pelo termo “juventude”, há uma série de fatores que justificam a proteção, a promoção e a efetivação de direitos específicos, por meio de políticas públicas¹,

¹ Política pública consiste em programa de ação governamental, do qual se extrai a atuação do Estado na elaboração de metas, definição de prioridades, levantamento do orçamento e meios de execução para a consecução dos compromissos constitucionais, que se exterioriza

considerando que se trata de um segmento com características e necessidades próprias, compartilhadas entre si e distintas das de outros grupos na sociedade (Matapa; Maloa, 2023).

Neste trabalho entende-se como Emprego uma série de tarefas realizado por um indivíduo em troca de uma remuneração denominada de salário (Albornoz,1988). Segundo Ministério do Trabalho e Emprego *apud* Matapa e Maloa (2023), o emprego é uma ocupação que dá origem a rendimentos. Num emprego, o trabalhador exerce uma determinada atividade, obtendo um pagamento pela sua tarefa.

Emprego é uma ocupação remunerada exercida por alguém com alguma qualificação específica para tal, envolvendo a figura do patrão e a do trabalhador. Esta ocupação pode se dar tanto no setor público quanto privado. Um dos elementos do conceito de emprego, portanto, é a existência de quem organiza o trabalho, o empregador, e de quem o realiza mediante remuneração, o empregado².

Nos dias de hoje, o emprego constitui, para os jovens, uma fonte de distribuição de renda e, conseqüentemente, a única forma de sobrevivência. As saídas para os impasses atuais são mais relacionadas com as concepções e opções de políticas públicas que produzem empregabilidade, entendida no sentido da capacidade do indivíduo garantir sua inserção no mercado de trabalho em longo prazo, através de habilidades específicas, sendo o resultado um processo de desenvolvimento de carreira que propicie o desenvolvimento de competências essenciais, que permitam a sua inserção no mercado de trabalho (Migliolli, 2018).

A empregabilidade pode ser definida como um conjunto de atributos que fazem com que os serviços de um indivíduo sejam requisitados, esteja ele empregado, desempregado, ou mesmo sendo empregador, profissional autônomo ou voluntário. Está centrada em dez parâmetros: pensamento sistêmico, autopercepção, automotivação, capital intelectual, capacidade física e mental, integração razão-intuição, criatividade, capacidade de análise social, visão pessoal de futuro e competências interpessoais ou o que se chama de capital relacional (Mariotti *apud* Migliolli, 2018).

Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativo, desenvolvido em 2023, em dois municípios, Lichinga, na província de Niassa e Massinga, ao sul do país, na província de Inhambane, composto por 20 jovens, de 18 a 35

mediante arranjos institucionais. Ver Duarte, Clarice Seixas. **O direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 16-43.

² Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), considera-se que uma pessoa tem emprego se tiver idade igual ou superior a 15 anos e encontrar-se numa situação de trabalho de pelo menos uma hora nos últimos sete dias anteriores ao inquérito, se ajuda a um familiar na produção de bens e serviços, sem remuneração ou em caso de não trabalhar, mas ter tido emprego durante o período em referência.

anos de idade. A escolha desses sujeitos de pesquisa está relacionada à questão de serem jovens que residem nos espaços urbanos de pequena dimensão, onde a questão de desemprego é visível e em condição de vulnerabilidade social, em relação às grandes cidades, onde há oportunidade de pequenos trabalhos, conhecidos em Moçambique pela expressão “desenrascar a vida” (Maloa, 2012; Honwana, 2014). Entre os jovens sul-africanos, utiliza-se a expressão inglesa *I am just getting by*, ou seja, vou-me “safando”. No Brasil, os pequenos trabalhos são conhecidos por *bicos*. Os pequenos trabalhos são frequentes entre os jovens das grandes cidades (Honwana, 2014).

Mas também utilizamos, para este artigo, os dados secundários dos principais órgãos de pesquisas sociais nacionais, realizou-se uma análise histórica do emprego e do mercado de emprego, evidenciando os aspectos influenciadores do desemprego juvenil.

É importante referir que os dados foram também obtidos por meio de entrevista semiestruturada utilizando um aplicativo de gravação, durante o mês de julho de 2023. Para este estudo foi escolhida a pesquisa qualitativa por ser um método subjetivo que se baseia, principalmente, na percepção e compreensão humana. O critério para participar restringiu-se a jovens de ambos os sexos e não poderiam participar aqueles que não moravam no referido município. Assim, 6 não entraram na pesquisa, porque não eram do município, e 3 não concordaram em participar da pesquisa por limitação do tempo.

As entrevistas aconteceram em um clima harmonioso, a primeira parte da entrevista consistiu na identificação dos participantes (faixa etária, estado civil, escolaridade, renda familiar, casa própria/alugada, trabalho, lazer, saúde geral e capacidade funcional). Na segunda etapa da entrevista, cada jovem respondeu as quatro perguntas, que tinham como questão norteadora o conhecimento sobre a política de emprego, fatores de acesso ao emprego e mudanças no mercado de emprego.

O estudo respeitou as exigências formais contidas nas normas nacionais e internacionais regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. As respostas dos participantes tiveram as gravações autorizadas após a assinatura de Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos participantes maiores de idade. Para assegurar o anonimato dos participantes, identificaram-se os fragmentos das falas pela letra J, que corresponde à inicial da palavra jovem, seguida de ordenação numérica.

Nesse mister, o trabalho estrutura-se em dois momentos principais. No primeiro, levanta-se a história do desemprego juvenil em Moçambique. No segundo, foram levantadas as percepções dos jovens sobre as políticas públicas de emprego em Moçambique e os principais fatores que envolvem a incerteza da inserção no mercado de trabalho e as principais alterações nas relações de trabalho.

O INÍCIO DA CRISE DE DESEMPREGO JUVENIL E A “ERA DA INCERTEZA” NO MERCADO DE EMPREGO EM MOÇAMBIQUE

A incerteza do amanhã no mercado de emprego em Moçambique tem uma história e é essa história que pretendemos narrar nesta secção, a questão das rupturas que caracterizaram a transição da economia socialista para uma economia de mercado. Anne Pitcher, no seu artigo (2003) “*Sobreviver à transição: o legado das antigas empresas coloniais em Moçambique*”, afirma que a transição foi impulsionada pela guerra civil que assolou o país por 16 anos; pela incapacidade do Estado; e o descontentamento rural generalizado pela guerra civil e a pobreza.

Estes fatores determinaram as escolhas reformistas que o governo assumiu depois de 1983, com as mudanças no mercado de trabalho. Essas escolhas reformistas ficaram marcadas pelo “declínio do mercado de trabalho” – expressão usada por muitos autores como: Stiglitz (2000), Pitcher (2002), McMillan *et al.* (2010), Francisco (2003), Hamela (2003), Macamo (2005).

Neste período, as condições de trabalho degradaram-se, os salários foram corroídos pela inflação, ao mesmo tempo em que se registrou uma incapacidade do movimento sindical em fazer face a essa nova situação do trabalho. Uma vez que muitas empresas estatais que davam empregos a grande parte dos jovens ficaram paralisadas ou fecharam as suas portas, houve demissão de pelo menos 100 mil trabalhadores e muitos deles não receberam indenização; os salários baixaram; indenização exígua; os trabalhadores passaram a ter incapacidade para acionar os mecanismos de acesso à justiça; postura essencialmente reativa do poder judiciário; passaram a ter fragilidade reivindicativa (Pitcher, 2002).

Houve uma redução de oferta de mão de obra, nas empresas, como forma de reduzir os custos de produção e aumentar os lucros, como defendia a reforma do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Com esta situação, a maioria dos jovens desempregados foi para o “mercado informal”, como forma de sobrevivência. Vimos em Moçambique a partir dos finais da década noventa do século XX um crescimento galopante dos mercados informais.

As principais avenidas das cidades foram e são tomadas por jovens comerciantes informais. Nesse processo de luta pela sobrevivência nas ruas, os comerciantes informais, como observou Elísio Macamo, vendem quantidades “ínfimas de coisas compradas de outras pessoas que compram a um comerciante” (Macamo, 2006, p. 11).

No entanto, a partir da década de 1990, os programas de emprego não mais reivindicam o *status* de emprego para todos, nem mesmo a posição de objetivo primordial de qualquer medida, marcada por uma forte

intervenção do Estado para resolver o problema do desemprego. A despeito desse fato, outrora afirmou Mundau *apud* Maloa (2012) que o Estado tinha criado políticas públicas que tinham como objetivo dar trabalho a cada um dos moçambicanos que não tinham nenhuma ocupação profissional.

Este cenário deixou de existir em Moçambique, com a introdução do Programa de Reabilitação Econômica (PRE-1989) e com o Programa de Reabilitação Econômica e Social (PRES). Significou o fim de uma economia centralmente planejada e que privilegiava a ação coletiva e voluntária do trabalho. Este marco simboliza a entrada de Moçambique na economia de mercado internacional e da liberdade de iniciativa privada.

As reformas legislativas introduzidas em 1990, no sentido de criar um “ambiente favorável aos negócios,” na área do trabalho, conduziram a um crescente questionamento dos direitos e garantias elementares dos trabalhadores, alegadamente para atrair investimentos estrangeiros e aumentar a competitividade nacional. Atualmente, vigoram regimes de exceção às leis gerais do Estado (condições de trabalho, regime cambial e fiscal, etc.), sobretudo nas zonas francas, onde se implantaram empresas com capacidade para contratar milhares de pessoas. Ainda assim, autores como Hipólito Hamela consideram, por exemplo, que a fixação do salário-mínimo nacional por via da concertação social não serve para Moçambique, porque se adequa à economia de mercado. Porque o que está em causa não é o salário real de consumo, mas o consumo per capita nas famílias de trabalhadores com cada vez maior número de dependentes (Hamela, 2003).

O Nobel de economia em 2001, Joseph E. Stiglitz, disse que, na época, Moçambique, como um país “periférico” onde não existe uma política de apoio aos desempregados, as coisas foram drásticas. “Deterioraram as condições de vida de famílias dos ex-trabalhadores, a inflação, a expulsão de mercado informal, criminalidade etc.” (Stiglitz, 2002, p. 100).

Este impacto foi mais agressivo porque a liberalização econômica foi realizada às pressas. Enquanto que o êxito da liberalização dos mercados em alguns países em desenvolvimento da Ásia Oriental reside no fato de ela ter ocorrido de uma forma lenta e, cautelosamente, por etapas, removendo as barreiras protecionistas à medida que eram criados novos postos de trabalho, no caso de Moçambique, o movimento foi no sentido inverso, tendo a liberalização sido total e executada rapidamente.

Segundo Joseph E. Stiglitz, as privatizações que foram feitas em Moçambique entre 1989 até 2000 levaram muitos trabalhadores estatais ao desemprego e tornaram o mercado de trabalho inseguro (Stiglitz, 2002).

Este acontecimento marca uma ruptura importante na história das relações de trabalho e classe que desenvolveremos mais adiante. Significa

que a política de trabalho, do período pós-colonial, com intuito de garantir a empregabilidade das massas operárias e de adotar uma consciência de classe e de resistir melhor à exploração do homem pelo homem rompeu-se largamente.

Nestes casos, a retórica da crise do emprego serviu puramente para “legitimar” o desrespeito aos direitos dos trabalhadores. Na luta pela conservação dos postos de trabalho e por assegurar o exercício de direitos de cidadania, os sindicatos e os trabalhadores moçambicanos foram obrigados a enfrentar o fogo cruzado dos interesses dos poderosos políticos, criando fragmentação no processo produtivo e nas condições de trabalho, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, são algumas das transformações que o neoliberalismo produziu no mundo laboral. Esta situação é agravada com o crescente número de desempregados.

O sistema de proteção social em Moçambique não é suficientemente desenvolvido nem tem meios para garantir uma assistência aos desempregados. Além disso, na ausência de um sistema efetivo para mitigar os efeitos negativos sobre os que dele sofrem, este padrão de ajustamento cria sentimentos de exclusão, reivindicação, e até violência, que podem perigar ou anular as realizações positivas atingidas. Dada a fraqueza do poder econômico do Estado.

Este processo gera como consequência o acúmulo de desempregados da indústria manufatureira, aumentando assim as taxas de dependência nas famílias urbanas. Isto viria agravar ainda mais a sobrevivência nas famílias (PNUD, *apud* Maloa, 2012). Assim sendo, o consumo per capita na família baixou em consequência do aumento dos preços dos bens. Num país onde a assistência médica é ruim e sem entusiasmo ou apoio do Estado para mandar seus filhos para a escola.

Francisco (2003, p. 143) afirma que as privatizações foram importantes para a recomposição e estruturação de uma burguesia de Estado, constituída em torno do “complexo político burocrático”. Por sua vez, Pitcher usa a expressão *transformative preservation* para realçar a capacidade do governo de sobreviver às profundas transformações políticas e econômicas que o país atravessa, assegurando que as suas elites adquiriram vantagens dos programas de reajustamento estrutural, conservando, desta maneira, o controle político e econômico do país, desde 1975 (Pitcher, 2002).

Para caracterizar as formas de imposição econômica do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) e as vantagens colhidas pelas elites nacionais, Saul *apud* Maloa (2012) diz que Moçambique está num processo de “recolonização”. A onda de privatizações alargou-se para todos os setores que tinham sido objeto de intervenções e nacionalizações na época

do socialismo: educação, saúde, habitação, transportes, banco, seguros, entre outros. Em alguns casos, o Estado manteve a sua atividade, concorrendo, embora nas piores condições, com agentes privados, em outros, o mercado é exclusivamente dominado por privados.

Moçambique seguiu religiosamente as prescrições do Banco Mundial, a ponto de ser considerado, pelos “doadores” ocidentais, o “bom aluno do Banco Mundial,” “o melhor exemplo africano” a ser seguido por outros países. O que lhe confere essa singularidade é, naturalmente, o número alargado de empresas privatizadas num curto espaço de tempo. Até o ano 2000, tinham sido privatizadas cerca de 1000 empresas (Pitcher, 2002, p. 147), sendo que as de pequena e média dimensões eram destinadas aos nacionais (na sua maioria, políticos e militares) e as grandes empresas ficaram sob a alçada dos interesses estrangeiros (Francisco, 2003). Citando a feliz expressão do escritor moçambicano Mia Couto (2005), “o presente de Moçambique vem vestido de roupa emprestada e o futuro foi encomendado por interesses que lhes são alheios”.

McMillan (2010), fazendo uma avaliação estritamente econômica da liberalização do comércio de exportação, conclui que, ao contrário do que supunha o Banco Mundial, os seus resultados são flutuantes ao longo dos anos, representando, no geral, ganhos mínimos para os agricultores. Segundo aqueles autores, os efeitos da política de liberalização foram desastrosos para os trabalhadores.

Segundo José (2009), no ano de 2004 havia, em todo o país, 16.772 trabalhadores desempregados inscritos na segurança social. Estima-se, contudo, que, por força das privatizações, da flexibilização e da precariedade, são anualmente lançadas para o desemprego cerca de 300 mil pessoas em Moçambique. Tanto entre estes casos como entre os que conservam os seus postos de trabalho, abundam relatos de violações dos direitos dos trabalhadores. Esta realidade suscita-nos duas considerações. A primeira é de que o volume de trabalhadores despedidos ou cujos direitos foram violados não se reflete, com a mesma proporção, na litigação que deu entrada nos tribunais judiciais. Dada a precariedade dos mecanismos de acesso à justiça, uma parte considerável da procura sociojurídica potencial acaba por não se efetivar. Segunda, não assumindo o poder judiciário moçambicano uma característica pró-ativa, a resposta varia em função de algumas condições de acesso à justiça (conhecimento dos direitos e disponibilidade de advogados) e da visibilidade política das reivindicações dos trabalhadores.

Os sindicatos moçambicanos revelam extrema dificuldade de enfrentar os novos fenômenos do mundo laboral. O novo contexto político transformou-os em órfãos do Estado, provocando uma crise identitária ainda não ultrapassada. A ação dos dirigentes sindicais é ambígua, repartida

entre as velhas alianças político-partidárias e a necessidade de defesa dos trabalhadores, de confrontação com o patronato e/ou com o Estado. A crise de legitimidade das direções sindicais é também produto do seu distanciamento em relação aos trabalhadores. É sintoma forte dessa crise o fato dos trabalhadores tomarem iniciativas de organizar determinadas ações (incluindo greves) à revelia do organismo sindical. Assim documentou Maria José Arthur no seu artigo *“Fantasmas que assombram os sindicatos: mulheres sindicalistas e as lutas pela afirmação dos seus direitos, Moçambique 1993-2000”*, houve uma incapacidade dos sindicatos, a partir de 1987, de responder aos novos problemas colocados com a liberalização, que é revelada também pela sua forte dependência ao poder político (Arthur, 2004, p. 321).

Manuel Castells, estudando o continente africano, constatou que o continente é atravessado por grande desigualdade em termos de renda e bens; recursos baixos dos quais não é possível sobreviver; uma hierarquização das classes onde o topo e a base crescem mais rapidamente, governos incompetentes e extrema pobreza (Castells, 2007).

Dentro deste contexto, os jovens são os mais afetados no processo de inserção ao mercado de trabalho, justamente em um cenário em que ocorre o processo das dívidas ocultas³ e a reestruturação do Estado⁴, defendida pelo Banco Mundial, para a redução da massa laboral, o que tem agravado os problemas do desemprego, reduzido consideravelmente a capacidade dos jovens de se tornarem cidadãos “responsáveis” e independentes.

A PERCEÇÃO DOS JOVENS SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE EMPREGO NA “ERA DA INCERTEZA”⁵

Em Moçambique os dados sobre desemprego ainda são discutíveis, isto porque as fontes são dispersas e não há um debate em torno da confiabilidade das mesmas quanto à metodologia da recolha dos dados. Os

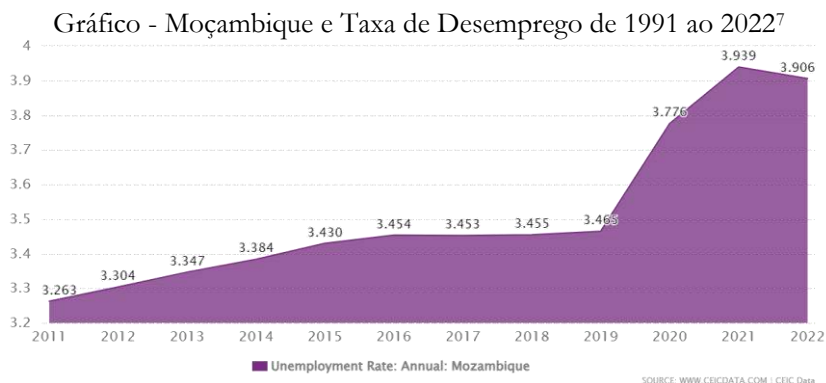
³ Em 2016, a descoberta de dívidas previamente não divulgadas interrompeu a trajetória de desenvolvimento de Moçambique. Moçambique era uma das 10 economias do mundo em crescimento acelerado durante duas décadas. Era um dos países prediletos dos doadores e o destino de 10-15% do total dos fluxos de investimento direto estrangeiro (IDE) na África Subsariana. Ver. <https://blogs.worldbank.org/pt/african/a-dividas-ocultas-de-mocambique-transformar-crise- numa-oportunidade-para-reformas>.

⁴ Reduzir o número de funcionários públicos, Ver. <https://www.diarioeconomico.co.mz/2023/03/11/economia/banco-mundial-alerta-para-desafio-urgente-de-criar-emprego-em-mocambique/>.

⁵ O termo *“era da incerteza”* foi retirado de GALBRAITH, John Kenneth. **A era da incerteza**. São Paulo: Pioneira, 1979.

dados do Orçamento Familiar (IOF, 2022)⁶ mostram que o desemprego afeta cerca de 18,4 % por cento da população moçambicana. A taxa de desemprego ao nível do país é de 18,4%, entre homens 18,7% e entre mulheres 18,1%, portanto, não apresenta diferença significativa por sexo. Na área urbana (31,0%) é mais elevada que na área rural (12,1%). Este documento mostra que a província de Tete é a que tem a menor taxa de desemprego, com cerca de 13%, enquanto a cidade de Maputo, com 36,5%, e a província de Maputo, com 33,1%, têm as maiores taxas de desemprego.

No geral, a taxa de desemprego é mais alta entre a população com nível secundário, 33,5 %, seguida da população com nível primário, 22,0 %, uma tendência igualmente observada para os homens assim como para as mulheres. Os dados internacionais de CEIC Data (2023) mostram que, desde 2011, os dados sobre desemprego continuam a crescer até 2021 e depois começam a decrescer em 2022.



Os dados acima apresentados expõem como países em vias de desenvolvimento têm dificuldades de prover o emprego como uma condição básica e fundamental de toda a vida humana, o que tem aumentado a desigualdade, aprofundando a pobreza da população. Quando indagados os jovens sobre como veem as políticas públicas de emprego em Moçambique, responderam da seguinte forma:

Não sei se existe uma política pública de emprego em Moçambique, o que eu percebo é que se fala de autoemprego e não sei se o autoemprego pode ser possível (...), não

⁶ COSSA, Custodio. Desemprego Afeta Cerca De 18 Por Cento De Moçambicano. **Agência De Informação De Moçambique**. 9 Ago. 2023. Disponível em: [HTTPS://AIMNEWS.ORG/2023/08/09/DESEMPREGO-AFECTA-CERCA-DE-18-POR-CENTO-DE-MOCAMBICANOS/](https://aimnews.org/2023/08/09/DESEMPREGO-AFECTA-CERCA-DE-18-POR-CENTO-DE-MOCAMBICANOS/).

⁷ Os dados foram retirados de: <https://www.ceicdata.com/pt/indicador/mozambique/unemployment-rate>.

recebemos qualquer financiamento, como vamos criar e gerar emprego (...), por isso falar de política de trabalho no nosso país é muito discutível, apesar de se falar de políticas públicas de emprego (...) (J02).

Não existe uma lei ou uns conjuntos de dispositivos jurídicos que defenda o emprego para os jovens (...), muitos jovens depois de formação ficam sem emprego, não existe uma planificação para integrar os jovens no mercado de emprego (...) (J05).

Não existe uma política do Estado que fortifica a inserção de jovens, nem em instituições privadas, nem nas públicas (...) (J09).

De acordo com o que foi observado nas entrevistas acima, pode-se perceber dos entrevistados que eles entendem que a política de emprego para jovens em Moçambique ainda é um desafio para possibilitar aos mesmos o ter acesso a um emprego condigno e de providenciar para si e os seus familiares um bem-estar. Esta situação foi captada também por Honwana (2014), ao estudar a situação de desemprego em Senegal, Moçambique e na África do Sul, os jovens desses países enfrentam desemprego e dificuldades para arranjar casa, pagar as suas despesas do casamento e sustentar a sua família. Hoje, no entanto, as sociedades africanas já não oferecem as rotas que tradicionalmente conduziam os jovens à vida adulta e também não conseguem providenciar novas trajetórias para o alcance da independência e autonomia que caracterizam uma cidadania produtiva.

A não materialização de uma política pública que responda aos anseios dos jovens os coloca num período longo de espera por emprego (*waithood*), continuando dependentes do ponto de vista social, pois ainda não alcançam plenamente o emprego que lhes permite assumir as responsabilidades da vida de adulto, ou seja, ter emprego ou formas de sustento estável, ser independente, ter recursos para criar e providenciar para a sua família e ser capaz de contribuir para o bem social comum pagando impostos.

Quando questionados sobre os factores de desemprego nas camadas juvenis e quais eram as principais alterações nas relações de emprego, os entrevistados responderam:

Digamos que os factores de desemprego juvenil em Moçambique está ligado à falta de uma política clara, ora vejam no nosso país, temos tido muitos projectos internacionais ou investimentos internacionais, onde o Estado devia criar metas de empregabilidade no país acho que isso falta muito (...) (J 04).

(...) Falta de uma política de formação virada para os desafios actuais do desenvolvimento do país (...) (J08).

A corrupção é um dos factores que não pode ser desprezado, que fecham oportunidade aos jovens (...) (J 10).

Como demonstrado nas falas selecionadas acima, os jovens levantam vários fatores, desde a ligação entre o setor público e o privado, para gerar oportunidade de emprego, com base na ação afirmativa⁸, neopositivismo e a corrupção que mina o mercado de emprego digno e seguro, onde os jovens podem vender a sua força de trabalho. Esta realidade leva à afirmação de Honwana (2014), de que grande parte dos jovens está sem esperança de que as suas vidas mudem numa sociedade onde ocorre o crescente fosso entre os ricos e os pobres e o enriquecimento das elites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os entrevistados são críticos em relação às políticas públicas de emprego em Moçambique e apontam que os fatores que envolvem a incerteza de inserção ao mercado de emprego estão associados à falta de comprometimento das ações das políticas públicas de emprego, pautadas pelas ações afirmativas, neopositivismo e corrupção. Muitos jovens moçambicanos se debatem com a incerteza de um dia ter um emprego digno e seguro.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ARTHUR, M. Fantasmas que assombram os sindicatos: mulheres sindicalistas e as lutas pela afirmação dos seus direitos, Moçambique 1993-2000. In: SANTOS, B. **Reconhecer para Libertar**. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Porto: Edições Afrontamento, p.293-326, 2004.
- CASTELLS, M. **Fim de milênio**. A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Vol 3. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COLAÇO, J. **Trabalho como política em Moçambique**: do período colonial ao regime socialista. 1997. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- COUTO, M. “A fronteira da cultura”. In: **Pensatempos**. Textos de opinião. Maputo: Ndjira, 2005.
- COSSA, Custodio. Desemprego afecta cerca de 18 por cento de moçambicano. **Agência de Informação de Moçambique**. 9 Agost. 2023. Disponível em: <https://aimnews.org/2023/08/09/desemprego-afecta-cerca-de-18-por-cento-de-mocambicanos/>.

⁸ As ações afirmativas são políticas públicas focalizadas que buscam minorar a desigualdade política, social e econômica entre grupos de uma sociedade. Ver. <https://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>.

Duarte, Clarice Seixas. **O direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 16-43.

FRANCISCO, A. Reestruturação económica e desenvolvimento de Moçambique. In: SANTOS, B.; TRINDADE, F. (Orgs.). **Conflito e Transformação Social: Uma paisagem das justiças em Moçambique**. Porto: Afrontamento, Vol. I, p. 141-17, 2003.

GALBRAITH, John Kenneth. **A era da incerteza**. São Paulo: Pioneira, 1979.

HANLON, J. **Paz sem benefício: como o FMI bloqueia a reestruturação de Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária/UEM, 1996.

HAMELA, H. **Moçambique e economia de mercado ou socialismo do capital?** Maputo: Ndjira, 2003.

JOSÉ, A. **Narrativas de resistência contra “ promessa sem destino”**: Crise da indústria do caju e lutas do quotidiano em Angoche. 240f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra: FEUC. 2009.

MACAMO, E. **O abcedário da nossa dependência**. Maputo: Ndjira, 2005.

MACAMO, E. **O cardeal do diabo – Viva a pobreza**. Notícias. 16. 03. 2006.

MALOA, Joaquim. **O lugar da desordem: um estudo sociológico sobre o assalto à mão armada em Moçambique na cidade de Lichinga**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de São Paulo. 2012.

MATAPA, Paulo Gervásio; MALOA, Joaquim Miranda. A contribuição do Instituto de Formação Profissional e Estudos Laborais Alberto Cassimo (IFPELAC) na criação de autoemprego para o desenvolvimento do Distrito de Lichinga (2015-2018). **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº1 | p.328-349 | jan.-jun. 2023.

MARGULIS, S. Juventude una aproximacion conceptual. In: BURAK, S.; PAIS, J (Org.). Jovens “arrumadores de carros” – a sobrevivência nas teias da toxicoddependência. Lisboa. **Análise social**, vol.xxxvi (158-159), 2001, p.373-398.

MCMILLAN, M. *et al.* **When economics reforms goes wrong: Cashew in Mozambique**. Disponível em: <http://www.nber.org/paper/w911co.mz> Acessado em 20 dez 2010

MIGLIOLLI, Daiane Cervelin. **Recrutamento e Seleção**, Indaial: UNIASSELVI, 2018.

HONWANA, A. **The Time of Youth: Work, social change and politics in Africa**. Sterling,VA, Kumarian Press, 2012.

Honwana, A. **Juventude, waithood e protestos sociais em África**. 2015. Acedido de http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2014/IESE-Desafios2014_14_ProtSoc.pdf.

PAIS, J. Jovens “arrumadores de carros” – a sobrevivência nas teias da toxicoddependência. Lisboa. **Análise social**, vol.xxxvi (158-159), 2001, p.373-398

PAIS, J. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PITCHER, A. **Transforming Mozambique: The politics privatization, 1975-2000**. Cambridge: University Press, 2002.

STIGLITZ, J. **A Globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais**. São Paulo: Futura, 2002.

PARTE III

ENTREVISTAS COM PROTAGONISTAS DAS HISTÓRIAS QUE CONTAMOS

“VOANDO SOBRE AS ASAS DA CORAGEM”: O LEGADO DE ALICE MABOTA, UMA JORNADA DE RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO

Por Paula Machava

Num país onde a voz da justiça é frequentemente abafada pelos poderosos, onde os direitos humanos são sistematicamente violados e onde a coragem para enfrentar a injustiça é uma qualidade rara, emergiu uma mulher notável: Alice Mabota, uma advogada intrépida e incansável defensora dos direitos humanos, que deixou um legado imortal em Moçambique. Nascida em 1949, nas coloridas ruas de Maputo, Alice Mabota dedicou a sua vida à luta pelos direitos humanos e pela igualdade. A sua jornada começou em 1993, quando participou numa Conferência de Direitos Humanos em Viena, uma experiência que a inspirou a fundar a Liga dos Direitos Humanos de Moçambique em 1995. Sob a sua liderança, esta organização tornou-se uma voz poderosa, denunciando de forma incansável abusos dos direitos humanos perpetrados por entidades estatais, especialmente pelas forças policiais.

Advogada e ativista moçambicana Alice Mabota.



Fonte: Estamos Juntos, 2023. Disponível em: <https://estamosjuntos.co.ao/morreu-alice-mabota-mac-dos-direitos-humanos-de-mocambique/>

Corajosamente, Alice liderou várias manifestações em defesa da paz e contra as desigualdades sociais, mesmo enfrentando ameaças e perigos iminentes. Não apenas denunciou a corrupção e a violação dos direitos humanos, mas também defendeu a dignidade dos cidadãos moçambicanos, lutando por uma verdadeira justiça e pela liberdade de expressão. Em 2019, demonstrou a sua resiliência ao candidatar-se à Presidência da República, apesar dos obstáculos que enfrentou. A sua coragem e determinação foram reconhecidas internacionalmente quando os Estados Unidos da América a homenagearam com o Prêmio Internacional de Mulheres de Coragem em 2010.

No entanto, a sua dedicação não foi sem custos. Enfrentou difamação, ataques pessoais e até mesmo processos judiciais na sua busca pela verdade e justiça. Mesmo assim, permaneceu firme, enfrentando a adversidade com dignidade e perseverança. Para além do seu incansável trabalho pelos direitos humanos, Alice Mabota teve uma incursão na política, tentando candidatar-se à Presidência da República nas eleições gerais de 2019. Infelizmente, a sua candidatura foi rejeitada alegadamente por erros processuais.

A morte de Alice Mabota deixa um vazio profundo na luta pelos direitos humanos em Moçambique. A sua vida é um testemunho inspirador da coragem e da força necessárias para desafiar a injustiça, mesmo nas circunstâncias mais difíceis. Neste momento de luto, recordamos as palavras de Martin Luther King Jr.: "A injustiça em qualquer lugar é uma ameaça à justiça em todo lugar." Alice Mabota viveu essas palavras, desafiando a injustiça onde quer que a encontrasse, tornando-se uma luz guia para todos nós.

Que a sua memória seja uma bênção, que a sua coragem seja um exemplo e que a sua luta seja continuada por aqueles que ela inspirou. Em sua honra, devemos continuar a lutar pelos direitos humanos, pela igualdade e pela justiça, para que o legado de Alice Mabota possa brilhar eternamente como um farol de esperança num mundo frequentemente mergulhado na escuridão da injustiça. Que a sua alma descanse em paz, pois o mundo foi verdadeiramente abençoado pela sua presença.

REFERÊNCIAS

- CARSON, Clayborne (Org). **A Autobiografia de Martin Luther King**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Zahar, 2014.
- CENTENAS de pessoas no último adeus a Alice Mabota. **AIM News**, 18 out. 2023. Disponível em: <https://aimnews.org/2023/10/18/centenas-de-pessoas-no-ultimo-adeus-a-alice-mabota/> . Acesso em [25/10/2023].

ATIVISTA Moçambicana Alice Mabota Morreu Hoje Vítima de Doença. **CM Jornal**, 12 out. 2023. Disponível em:

<https://www.cmjornal.pt/mundo/africa/detalhe/ativista-mocambicana-alice-mabota-morreu-hoje-vitima-de-doenca> \ . Publicado em 12 de outubro de 2023. Acesso em: [25/10/2023].

MORREU Alice Mabota, Mãe dos Direitos Humanos de Moçambique. **Estamos Juntos**, 12out. 2023. Disponível em: <https://estamosjuntos.co.ao/morreu-alice-mabota-mae-dos-direitos-humanos-de-mocambique/> \ . Publicado em 12 de outubro de 2023. Acesso em: [27/10/2023].

PR MOÇAMBICANO Recorda Ativista Alice Mabota Como Voz Contra Injustiças. **RTP Notícias**, 13 out. 2023. Disponível em:

https://www.rtp.pt/noticias/mundo/pr-mocambicano-recorda-ativista-alice-mabota-como-voz-contrainjusticas_n1521191 \ . Publicado em 13 de outubro de 2023. Acesso em: [27/10/2023]

"O LUGAR DA CRIANÇA NO MUNDO QUE EU IMAGINO, É DESENVOLVENDO TODA A SUA POTENCIALIDADE, AO LADO DOS SEUS PAIS, NA SUA COMUNIDADE, COM TODOS OS DIREITOS DA HUMANIDADE GARANTIDOS": UMA ENTREVISTA COM MARKINHOS DO PMMR

Entrevista realizada por Marcela Mari Ferreira Arai, Leonardo Carvalho de Souza e Ivan Ricardo de Melo



Marcela Mari Ferreira Arai: Boa tarde Markinhos, boa tarde Leonardo, a gente já agradece Markinhos pela disponibilidade e só para ressaltar, gostaríamos de dizer que esta entrevista faz parte da pesquisa “Sistema de Proteção e Garantia de Direitos Humanos voltados a Infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique, Brasil”, que é coordenada pela professora Andrea Pires Rocha, que está vinculada ao departamento de Serviço Social da UEL. Markinhos, já havíamos perguntado para você antes, mas, para deixar registrado, gostaríamos de perguntar novamente se você autoriza essa gravação e

se você também nos autorizar a mencionar seu nome para fins de publicação.

Markinhos do PMMR: Autorizo sim, tanto a gravação, quanto o uso do nome.

Marcela Mari Ferreira Arai: Vou passar a palavra para o Leonardo.

Leonardo Carvalho de Souza: Em relação à trajetória do Markinhos, o nome é Marcos Antônio da Silva Souza, ele participou de mobilizações para aprovação da Constituição, especialmente o texto do artigo 227, que a gente sabe que é fruto de várias mobilizações, passou por situações do trabalho infantil, foi atendido pelo Projeto “Meninos e Meninas de rua”, participou e contribuiu e contribuiu com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), que foi criado em 1985, atuou nos movimentos de discussão e elaboração da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Atualmente é educador e cientista social, envolvido com várias atividades direcionadas à educação, conselho de direitos infantojuvenis, participou de programas, concedeu entrevistas, está envolvido com movimentos sociais e lutas que envolvem infância e adolescência. Markinhos, eu queria que você contasse para a gente um

pouco da sua trajetória, do seu currículo, quais itens que você acha importante mencionar.

Markinhos do PMMR: Eu acredito que o que você colocou está bom, eu sou de São Paulo, meu pai do Ceará e minha mãe de Minas Gerais. Eles se encontraram aqui na busca de emprego, na migração interna do país na procura por um lugar melhor, se encontraram aqui em São Paulo e os outros dados eu acho que você falou, está certo, é basicamente isso, não acrescentaria mais coisas não, tivemos algumas experiências ajudando em alguns países da América Latina, ajudando em articulações de redes latino-americanas e trocando também experiências e muita metodologia, troca de experiência e metodologias para atuar em defesa dos direitos da criança, metodologia para trabalhar com crianças em vulnerabilidade e alta vulnerabilidade. Basicamente é isso, bem resumido, sem acrescentar outras coisas.

Leonardo Carvalho de Souza: Markinhos, ainda sobre sua trajetória, o movimento de meninos e meninas de rua, no sentido de movimento social e também o projeto. É importante saber a diferença entre os dois, o qual é mais movimento em si, como que eles se misturam?

Markinhos do PMMR: O projeto meninos de rua, no qual sou coordenador e estou coordenador geral, inicia suas atividades no ano de 1983, ele vem lá das mobilizações do que foi chamado posteriormente de Projeto Alternativas, de atendimento aos meninos e meninas de rua, que foi uma iniciativa patrocinada pelo UNICEF, com órgãos do Governo também, que buscou identificar as experiências exitosas no trato com crianças e adolescentes, o que hoje chamamos de vulnerabilidade social. Naquela época, de maneira mais ampla, falava-se dos meninos e meninas de rua e o projeto nasce desse movimento, dessa articulação, nasce também do movimento ecumênico, das semanas ecumênicas do menor que, tem força aqui em São Paulo, liderado pela Igreja Católica, mas que também reúne outras igrejas, essas pessoas vão para as ruas conhecer os meninos e meninas que trabalhavam, viviam e passavam o dia nas ruas aqui da cidade. O movimento é fruto dessa primeira iniciativa de identificar essas experiências no país e, a partir delas, vão finalizar no ano de 1984, foram por três anos essas experiências. O pessoal que se encontrou a partir da troca de “Qual é a boa experiência de educação de rua? Qual é a boa experiência de acolhimento institucional? Qual é a boa experiência no Brasil de profissionalização? Ou seja, foi identificando esse grupo, achou o momento histórico que não deveria acabar ali com o fim do convênio, mas que deveríamos manter essa unidade e fortalecer a criação de uma

organização nacional, então, dessa experiência bem de base, dessa mobilização social que acontecia no Brasil, nasce então no ano de 1985, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que propõe não fazer atendimento, o movimento nacional não faz atendimento, ele propõe ser um articulador dos educadores sociais, dos programas que atuam com criança e adolescente em situação de rua e de vulnerabilidade, isso é um espaço de fortalecimento da formação e protagonismo das próprias crianças e adolescentes. É dessa junção, desse projeto, que o movimento ganha musculatura e ganha protagonismo na luta em defesa dos direitos da criança, a partir então da metade dos anos 1980, fortemente até em torno dos anos de 2000.

Leonardo Carvalho de Souza: E em relação a sua trajetória, você teve a participação mais vinculada aos movimentos que você mencionou e depois a atuação profissionalmente, com o vínculo de trabalho mesmo, aí você passa a ter mais vínculo com o projeto? Você pode explicar?

Markinhos do PMMR: Nós, quando começa esse processo de mobilização dos adolescentes, eu estava aqui trabalhando nas ruas de São Bernardo, em uma praça muito conhecida, histórica aqui dos movimentos sociais, que é a praça da matriz, e começa o processo de mobilização de fundação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), então tenho a honra de estar no processo histórico, ser um dos adolescentes que estavam na fundação do movimento nacional. O projeto meninos e meninas de rua tem duas áreas de atuação, uma área que é de atendimento, que é com as crianças, com familiares, com a comunidade e tem uma outra área que nós chamamos de intervenção social e política, então o movimento dos meninos de rua de São Bernardo já nasce com este espírito de estar atuando nos espaços de formulação de política, fortalecendo os movimentos sociais, aproximando os movimentos sociais dos próprios meninos e meninas, mas, também levando a família dos meninos e os próprios meninos e meninas ao contato com os movimentos. Por isso, temos uma área aqui chamada de ISP, que é a intervenção social e política, o projeto menino de rua termina sendo protagonista em ajudar a fundar o movimento, nós estamos lá na fundação e depois nos tornamos dentro do movimento uma entidade filiada ao movimento nacional, então o movimento nacional, ele tinha os educadores sociais, os meninos e meninas a partir dos núcleos de base e tinha também as organizações desse país todo que era afiliado, então nós ajudamos o movimento, tivemos aqui em várias coordenações a nível estadual e participamos também em vários cargos da coordenação a nível nacional. Então, a história dos meninos de rua aqui em São Bernardo, tem a marca forte do projeto meninos e meninas de rua

identificada a nível estadual e nacional, como o movimento nacional, porque essa relação próxima, se nós pudéssemos imaginar o equivalente a um sindicato e a CUT, um assentamento e o MST, ele tem a vida própria e dinâmica, mas quando se junta nos debates nacionais e estaduais, todos somos, todos viram o MST ou todos viramos a CUT. No caso, nós, quando estamos em embate estadual, nacional, somos todos Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), basicamente a minha trajetória acontece desta forma. Em 1985 fundou-se o movimento e em maio de 1986, acontece o primeiro encontro nacional de meninos e meninas de rua, um encontro inovador, único na América Latina, que você traz crianças e adolescentes que estão em situação de rua no país inteiro e nas periferias das cidades, realizando um encontro, dando voz e vez para falarem na sociedade, dialogar com os políticos, falar com a imprensa qual que era a vida e cotidiano dos meninos e meninas, isso dá um impulsionamento enorme, porque o país, a América Latina não tinha esse tipo de experiência, a presença de adolescentes e jovens que se dá muito mais ali pelo movimento estudantil, que é um outro perfil, são jovens também de escola pública, uma boa parte, mas, tem de escola particular e uma força muito grande da universidade que já é um perfil um pouco diferente. Então, neste primeiro encontro os meninos e meninas ganham essa dimensão, de poder dialogar com os políticos, se conhecerem e eu vou nesse encontro, que como eu falei, acontece no ano de 1986. Fomos um grupo de onze adolescentes daqui de São Bernardo e, lamentável, era um período de muita violência, temos vivos apenas quatro desses, sendo que dois ficaram muito tempo presos, puxaram muitos anos de cadeia e agora recentemente veio me visitar e saiu da cadeia, mas, pegaram muitos anos de cadeia. Um outro não, terminou fazendo um trabalhador. E aí, quando eu volto, eu já tinha uma liderança entre os meninos e recebo um convite dos educadores, ainda lá do Projeto Alternativas, se eu não queria trabalhar com eles, e eu não sabia direito como fazer, o que fazer e tal, não: “nós queremos você junto com a gente, acompanhando o que você já faz, acompanhando os meninos na rua, ajudando nas atividades que nós fazemos, você nos ajuda aqui em alguma coisa burocrática”. E assim, é o meu início. Eu perguntei se iria ter carteira registrada, porque naquela época era diferente, pré-1988, pré-Estatuto, que não bastava você ter apenas um documento, um policial te abordava, era muita repressão, então, não bastava você ter um documento, você sabe que isso é característico de povo pobre e povo preto. A gente orienta nossos filhos, desde pequenos, a andar com documento, dificilmente jovens de outras classes sociais, nem anda, porque não precisa, você anda ali no máximo com cartão, mas, a gente já é orientado desde de pequeno e na época nesse período ainda no fim da ditadura, você tinha que andar, além de ter um documento de identidade, tinha que andar com

carteira e o último holerite, sem isso já sabe, não adiantava você só mostrar a identidade, o foco não mudou muito, o foco era, bom, todos os bandidos têm identidade. Então, você tinha que comprovar que você trabalhava, eu perguntei se eles poderiam registrar a minha carteira e eles falaram que naquele período não poderiam, mas iam dar uma declaração equivalente, eu devo ter nos meus documentos do histórico alguns recibos do Projeto Alternativas de atendimento a menino de rua, que depois virou menino e menina, mas, na época era apenas meninos de rua, e eu recebia isso e isso era o passaporte para poder andar pelo centro da cidade, continuava tomando batida, mas não precisava de ir para delegacia, muitas vezes, ali mesmo eles me liberavam. Depois mais para frente, terminei em 1987 e tenho a minha carteira registrada. Então eu fui, tive a oportunidade de, nessa situação, de fazer o “semitágio”, que era uma experiência do movimento que, juntava seminário com estágio, você ia nos locais onde tinha as melhores experiências em alguma determinada área e como nós, já que gostávamos da educação social de rua, eu tive um prazer de beber na fonte lá da República do Pequeno Vendedor, Belém do Pará, que é a maior referência, a primeira referência de educação social no conceito que nós entendemos hoje. Já nos anos 1970, 1972, 1973 já tinha educadores indo nas ruas trabalhando com as crianças e adolescentes e eu fiquei lá, um período, e porque era um semitágio, eu ia para a prática direta que os educadores faziam, entravam na dinâmica dos educadores e educadores sociais, de como eles atuavam, como é que eles preparavam, como é que eles manejavam todo o trabalho e depois você tinha os encontros que era o chamado de seminário, era troca mais aprofundada com o referencial teórico e tal, sobre aquilo que nós estávamos aprendendo e isso foi uma das inovações que o movimento trouxe, aprender com quem faz e depois refletir em cima da prática, estamos falando de Paulo Freire, refletir a partir da prática. E com isso, tive a oportunidade de conhecer várias experiências no Brasil e também experiências fora do país, com a prática de educação social, defesa dos direitos humanos, estive em vários países da América Latina fazendo essa formação e a gente começa também a receber pessoas de fora, que vem aqui para São Bernardo para conhecer a prática dos educadores e educadores sociais no trabalho com os meninos e meninas.

Projeto Meninos e Meninas de Rua em São Bernardo do Campo-SP



Fonte: Brasil de Fato, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/08/08/projeto-meninos-e-meninas-de-rua-se-mobiliza-contrameleca-de-despejo-em-sao-bernardo-do-campo-sp>

Leonardo Carvalho de Souza: Você fica com esse trabalho até a década de 1990, também, você contou que ficou no final de 1980, com esse vínculo?

Markinhos do PMMR: Na verdade eu não sei mais, acabou o Projeto Alternativas de atendimento das meninas de rua, acabou, eu fiquei durante um período trabalhando em uma organização que era vinculada onde o projeto se instalou, que era a Associação de Compras Comunitárias, a associação de compras comunitárias do projeto já existia, mas, naquela época, os projetos não tinham o negócio de terem CNPJ, era uma característica mais movimento, isso daí vai aparecer muito a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, da Comunidade Solidária, de abertura do mercado, a visão mais liberal, uma prática mais liberal na política e na economia, é nesse período que começa para todos lados de que as instituições têm que ter o seu CNPJ. Então o Projeto Meninos e Meninas de Rua busca o seu CNPJ e a partir disso eu sou contratado pelo Projeto Meninos e Meninas de Rua, mas foi sempre na mesma, seguindo esse mesmo caminho.

Leonardo Carvalho de Souza: Posso fazer uma pergunta para fechar estas duas questões, A e B? Toda atuação que você teve, você se vincula mais ao movimento, atua profissionalmente, acabou fazendo assessoria para outros grupos que também se interessavam pela educação social, de toda esta diversidade de atuação que você teve, o que que você mais gostou de fazer? Porque sempre rola “isso eu gosto mais de fazer” ou “a gente faz um pouco por obrigação da profissão”. O que você destacaria, o que mais gostou e o que mais foi difícil de desempenhar na sua trajetória?

Markinhos do PMMR: Acho que o início, foi um momento muito mágico, a gente ainda tem muita borboleta no estômago, você imagina, uma pessoa com várias passagens pela FEBEM, muita tortura pelo corpo, com pai vítima de violência urbana, e de repente eu poder ter contato com outras experiências, podendo abrir, mudar, ampliar a vida, ter uma outra leitura do que acontece, uma leitura crítica da sociedade, porque até então a gente é assim porque a culpa é nossa e nascemos assim, é porque Deus quer e de repente você amplia para ter uma visão mais crítica, esse momento de transformação é você ter um olhar mais crítico, um olhar para dentro. Eu falava, toda hora que você vai falar, que está em um lugar novo, tem aquele medo, aquela insegurança, para poder estar indo a Brasília-DF, depois de participar de um encontro, estar dentro do Parlamento, pedir aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fazer coleta de assinaturas para a Constituição Federal, a gente fez também aqui da Constituição Estadual de São Paulo, fizemos também da Lei Orgânica Municipal de São Bernardo, atuamos na implementação dos Conselhos de Direito e Conselho Tutelar aqui, especialmente na região do ABC, fundamos um dos primeiros Centros de Defesa do Direito de Criança e Adolescente CDCA-ABC, então, tivemos toda uma atuação, acho que disso tudo, esse momento foi muito rico, tudo muito rico. No começo é bom, você só está aprendendo e tem aquela coisa do desejo de aprender, da vontade de novidade, tudo é novidade e você percebe que você tá olhando para a realidade, mas, ela não é exatamente ela, é uma realidade falseada, você começa desmontar esses elementos que traz essa sociedade que manipula, que aliena as crianças, essas descobertas foram as coisas mais interessantes, é você poder se entender como negro, poder se entender como filho da classe trabalhadora, poder se entender como um ator social. Uma pessoa falava, eu era só um menino de rua, depois que a gente está em grupo, que a gente está no movimento, está em uma entidade, o menino de rua já não é mais um, ele é um ser social, um ator social, porque ele é um fenômeno social. Então, todas essas descobertas nos ajudaram, foi me ajudando na formação, a gente está em formação permanentemente, mas, esses primeiros passos, era, é engraçado também Leonardo, que naquele

período, estamos falando dos anos 1980, começo dos anos 1990, os movimentos sociais, o movimento da infância, tinham um sonho, nós acreditávamos que *não queremos mudar a vida dos meninos, queremos mudar o mundo*, a gente sonhava com isso, nós acreditávamos, a gente vivia isso, a gente sentia isso, não era um projeto só para política pública, não era um projeto que se esvaziava, e você ter uma boa política é um desenho de política pública, é você adequar o Estado. O Estado liberal? Não. A gente sonhava, literalmente, com outro mundo, *nós queremos mudar o mundo*. Eu sou talvez o irmão mais novo da geração que falou: nós vamos mudar o mundo, e eles falavam isso para mim, como era meu irmão mais velho simbolicamente falando, nós ouvimos, acreditávamos, trouxemos esse espírito. Hoje, quase não se fala isso, de repente no lugar que você fala isso, o pessoal chama você de radical, fala que você tá fora da realidade, então, eu fui forjado, a minha formação se deu nesse ambiente. Sem falar que historicamente, geograficamente, eu estou no ABC Paulista, eu estou na cidade de São Bernardo, é de onde que eu estou falando com você, aqui é menos de 1.200 metros de onde morou durante muitos anos o presidente, atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, aqui é o local onde ele fundou o Partido dos Trabalhadores (PT), aqui é o local onde foi criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT), aqui é o local solo sagrado dos trabalhadores, que é o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Eu venho dessa efervescência, de mudança, de participação, de mobilização de massa, por democracia, por justiça social, isso ajudou na formação.

Leonardo Carvalho de Souza: Deste percurso que você contou antes, que tinham vontade de mudar o mundo, o que aparece mais hoje?

Markinhos do PMMR: Eu ainda quero mudar o mundo, eu acredito que tem que mudar, o lugar da criança no mundo que eu imagino, é a criança desenvolvendo toda a sua potencialidade ao lado dos seus pais, na sua comunidade, com todos os direitos da humanidade garantidos, eu acredito nisso ainda, eu sonho, mas hoje mudou. Acho que o Estado, a própria visão liberal da política, a política econômica, a política liberal, a derrota do pensamento socialista e progressista teve, isso foi impactando, chegou na área da infância, por exemplo, a partir dos marcos liberais e tudo mais, a gente quase que não sonha, no máximo é falar que a rede que não funciona, não associa a criança com a sua família, não associa a criança com a classe social dela, com a etnia, não associa com um projeto de sociedade. Na verdade, eu ouvi uma pessoa falando isso, e uma pessoa que quando fala e para mim é muito importante, é o Frei Betto, ele falou que se a gente não tiver, não voltar a ter uma formação política, e política para mim nunca está ligado ao partido, por exemplo, eu não sou filiado a nenhum partido,

mas, político no sentido de pensar, questão da pólis, da política, do conceito da política, de você mediar, de você fazer confronto, ele dizia, olha, se nós não tivermos formação política, não vai ter política pública, não vai ter plano econômico que consiga mudar a vida cotidiana das pessoas que mais precisam, o máximo que nós vamos fazer é continuar a reprodução da desigualdade do Brasil. Tanto que é uma das crises, tem uma das perguntas lá pra o final, você pergunta e para a gente é isso, tem que ter mudanças, não temos que ter medo de falar de mudanças radicais, porque a situação da infância no Brasil merece mudança radical. Eu trabalho depois de 33 anos e ainda temos um grupo de crianças que o Estatuto para eles, falar de democracia, você falar de código de menor ou falar de ditadura para eles, para sua família é quase equivalente a mesma coisa e não deveria ser. Então, a gente tem ainda um atraso significativo para alcançar esse direito mínimo, o direito básico.

Marcela Mari Ferreira Arai: Está ok. Markinhos, você já me falou um pouco da sua trajetória, mas, assim, a gente queria saber se tem algo na sua trajetória de protagonismo mesmo, na garantia e efetivação desses direitos que você gostaria de destacar, alguma coisa que você acha que merece atenção?

Markinhos do PMMR: O episódio que marca muito a minha vida pessoal, em 1986, o primeiro encontro nacional de meninos de rua e nosso grupo foi lá, aprontou demais, queria arrumar confusão demais lá no encontro e nós saímos para almoçar, eu tive o prazer nesse dia, no almoço, de estar com o falecido do Padre Bruno e a pastora Zenir, mais os meninos aqui de São Bernardo, e depois que terminou esse encontro, eu perguntei para Zenir se todo aqueles meninos, lá, estavam todos juntos com a gente, e ela falou: *estão Markinhos, isso aqui, isso aqui é o movimento nacional que você ajudou a criar no ano passado, todo mundo está junto*. Aí eu falei para ela assim, “eu quero estar nesse movimento, eu quero fazer parte desse movimento”, foi uma coisa assim que marcou a minha história, naquele momento ali eu me decidi de qual lado eu estaria desse processo. Depois, outro muito forte foi a aprovação da Constituição Federal, que nós estávamos na Praça da Sé, que estava ocupada por crianças do programa do estado, da região metropolitana, muita criança, na Praça da Sé tinha um telão que quando aprovava coisas que falavam dos direitos dos trabalhadores e eles se manifestavam, estas crianças todas se manifestavam e quando era coisa que envolvia a criança e adolescente, eu estou falando, especialmente dos artigos 227 e do 228, o pessoal ali jogando capoeira, apito, pulando corda, fazendo pintura de rosto, foi um momento muito marcante. E ali ao lado da Praça da Sé ficava a Pastoral do Menor e eu acho que fica até hoje, bem

em frente à Praça da Sé. Ali, um grupo de adolescentes subiu lá na Pastoral do Menor e ligaram para um deputado de São Paulo constituinte, era o Plínio de Arruda Sampaio, e o pessoal ligou e ele que estava lá no plenário, ele conversou com a gente, abriu o microfone, aqueles microfones que a gente vê os deputado falando, ele abriu o microfone com o telefone, ainda não era celular, eram aqueles telefones grandes, naquele momento os meninos do Brasil representados pelos meninos da Praça da Sé, que era o que chamava atenção, porque os meninos ficavam ali dormindo, sem apoio da família, sem apoio do Estado, os meninos disseram para todos os parlamentares conseguirem ouvir, que eles gostariam que a Constituição fosse a Constituição que falasse dos Direitos da Criança e do Adolescente. Então, acho que foi um momento muito, muito importante. E para encerrar o terceiro, resumindo bem, foi em 1989, no Segundo Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, já com a Constituição, nós vamos com o grupo daqui de São Bernardo também e vamos para o Segundo Encontro Nacional. Tinham feito um acordo para nós entrarmos lá no Parlamento, mais de 1.100 adolescentes, muita gente, delegação internacional, terminamos por atrasar um pouco, fizemos uma manifestação ali na área verde e ficamos na porta, quando nós chegamos lá, quem que estava ajudando essa articulação toda era a deputada federal Benedita da Silva, do Rio de Janeiro-RJ, mas... estava atrasado e aí o pessoal falou, não tem mais jeito, não vai ter condições da gente colocar todo mundo para dentro, por já estar muito atrasado, há mais de uma hora de atraso e ele estava falando que o pessoal da segurança estava dialogando com os dirigentes do Movimento Nacional de Meninos de Rua, o dirigente, nossa, a cara dele, falando, fala isso aí para os adolescentes que estão lá fora e para as crianças que vieram do Brasil inteiro para fazer esse ato. Quando se fala isso, os meninos, os primeiros que estavam ali, fazem um empurrão e os meninos todos começam a entrar para dentro do congresso, nós sentamos onde sentam os deputados, que às vezes se transforma como Congresso Nacional e tudo bem, cada um sentou na cadeira dos deputados. Tinha muita gente, uma parte foi para as cadeiras em cima, onde ficam os observadores, um grupo foi para onde que ficam os coordenadores da mesa, onde senta o presidente, os deputados e ele diz assim, resumindo, que o Brasil estava ali e que as crianças do Brasil estavam ali e que eles gostariam de aprovar uma lei e gostariam de aprovar o Estatuto da Criança e do Adolescente e se todos que estavam naquele espaço aprovariam o Estatuto da Criança e do Adolescente? Nesse momento todos os adolescentes e crianças levantam o Estatuto e neste momento é reconhecido como o momento mais forte de participação popular em defesa da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. São marcas da

história que nós tivemos a honra de, pelo processo da história, poder estar participando desse momento.

Marcela Mari Ferreira Arai: Bacana, histórico, e agora assim, você avaliou um pouco do seu protagonismo, da sua trajetória, mas, fazendo agora uma avaliação do protagonismo de movimentos sociais, ONGs, ações de desenvolvimento comunitário. Como você avalia que eles foram importantes para a conquista e garantia desses direitos e se você pudesse falar como se deu, como você faz essa análise, essa avaliação?

Markinhos do PMMR: As pequenas experiências, elas foram fundamentais, porque antes do Estatuto da Criança e do Adolescente, basicamente quem trabalhava com as crianças, era responsabilidade do Estado, então, tanto que o projeto, quando fala Projeto Alternativas de atendimento, é alternativa a quem? Alternativa ao Estado, porque o Estado, qual que era o modelo mais forte para trabalhar? Modelo truculento, modelo repressivo, modelo punitivista, eram as conhecidas FEBEMS, FUNABEMS. E aquele serviço que você colocava de profissionalização para simplesmente manter a máquina reproduzindo o *status quo* que tinha na época, colocava os meninos para aprender a fazer vassoura, aprender a fazer cursos que você não dialoga, por exemplo hoje você pensa, isso é inadmissível ensinar. Pensa-se que os adolescentes, que os jovens façam faculdade, possam ter um curso bom, curso técnico que tem mercado, que ele consiga se desenvolver. Mas tinham que aprender a fazer sabão, fazer vassoura, caixa de engraxate, o próprio Estado oferecia a caixa de engraxate, para ver o tamanho da época. E o Projeto Alternativas, eu acho que trabalhava um pouco, mais nessa linha, mas tinha uma coisa que, era a proposta pedagógica, nós estamos falando também de um caráter político, um caráter pedagógico, que era um caráter da escuta, que era um caráter do apoio, era um caráter da solidariedade, era um princípio de estar olhando de forma crítica, se desenvolveu durante muito tempo aquela metodologia, que não é do Freire, mas é o ver, julgar e agir. Ver a realidade, como está a realidade? Uma coisa é você falar com uma criança, uma coisa é certa, como está a realidade hoje da educação, como é que está a saúde, como está o seu bairro? E depois vamos julgar essa realidade, se esta realidade está boa? Se a realidade está ruim? Depois vamos agir, se está boa, vamos agir em cima disso para melhorar. Ela está ruim, vamos buscar melhorar, era a metodologia que usava antes nos movimentos populares que envolviam as crianças e os adolescentes. Teve muito trabalho, acho que as igrejas, com um caráter principalmente da Teologia da Libertação, ajudou a desenvolver muitos trabalhos com esse caráter e isso ganhou uma musculatura, especialmente na Pastoral do Menor, que é outro grupo protagônico desse

processo histórico e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Isso vai casar em outro grupo que tem um projeto, porque na época discutíamos o seguinte, Marcela, não basta nós sermos um projeto alternativo, nós temos que ter um projeto alternativo, porque o alternativo, você fica à margem sempre. É alternativa que está ali? Não. Nós temos que fazer, o movimento nosso tem que ser um movimento que altera a realidade, que busca essa alteração da realidade e, por exemplo, vai surgir nesse processo de mobilização pela constituição, mas, especialmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, vai surgir por exemplo o Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o FNDCA, que ele é um protagonista, também que ele, o movimento, está lá dentro, a Pastoral, mas, lá também tem pessoas acadêmicas, tem grupos menores e esse grupo tem um papel protagônico na costura de emendas populares. Vocês sabem que para Constituição Federal a segunda emenda que teve mais participação de assinatura foi da área da infância, estamos falando do artigo 227, o primeiro que teve o pessoal da reforma agrária e o segundo foi da área da infância, olha a importância. Pois, tínhamos por trás uma mobilização social e popular, aqui estávamos nós em São Bernardo, nesta praça histórica, na praça da matriz, colocando faixa, chamando a população para vir assinar, para aderir na Constituição Federal, ajudar a gente a construir a constituição cidadã, que nós queríamos, nós participamos de todo esse processo. E teve essa conquista, os projetos não estavam tão vinculados ao projeto alternativas, até porque não tinha tanto financiamento, tinha uma coisa assim muito com o apoio comunitário, sabe? Um apoio popular comunitário e basicamente os recursos que vinham de fora, eram ligados aos direitos humanos, à democracia, para fortalecer essas pequenas experiências, para que elas pudessem ganhar musculatura, que elas pudessem ganhar força e o movimento faz um papel estratégico, o que ele faz? Ele dá voz para uma experiência local. Então você imagina, uma coisa é alguém que está lá, vou dar alguns exemplos que eu lembro aqui, alguém que está lá em Betim-MG trabalhando, um funcionário público da FEBEM, tendo a sua experiência em uma cidade localizada em Minas Gerais, depois você tem lá os pequenos, a Associação dos Picoleiros lá do Pernambuco, de Jaboatão dos Guararapes, depois você tem aqui em Lorena-SP, trabalho com as meninas para aprender a fazer vassouras, uma experiência que é local com o movimento nacional, eles conseguem ganhar uma dimensão nacional, porque aquela realidade, aquela dinâmica agora tem suporte de uma articulação nacional e ao mesmo tempo eles conseguem perceber que a nível nacional, o que é mais importante, o que é mais estratégico para a infância. Isso, eu acho que é um pouco que nós perdemos hoje, o que é mais importante para infância estrategicamente num diálogo com o Estado, com a sociedade, com academia, com a imprensa? Isso fortalece lá na base,

porque o cara que participa, está na base, ele está mais preparado, os meninos e as meninas estão mais preparadas sobre o debate nacional e ao mesmo tempo, a realidade dele também é levada a nível nacional, porque ele participa, ele é protagonista desse processo, isso foi o grande processo desse período histórico.

Leonardo Carvalho de Souza: A próxima pergunta tem até um pouco de conexão, mas, aqui você mencionou o movimento de meninos e meninas de rua, a Teologia da Libertação, a Pastoral, o Alternativas, o próprio FNDCA, teria mais algum movimento ou ONG que contribuiu nesse processo para a conquista dos direitos?

Markinhos do PMMR: De certa maneira, Leonardo, se você for pegar os grupos locais, todos participaram de alguma maneira, mas o movimento conseguiu agrupar essas pessoas, então, você vai pegar, por exemplo, muitos funcionários, isso é, muitos funcionários inquietos da FEBEM, você vê que ele tem um papel estratégico, porque estão dentro da instituição, a instituição é repressora, os técnicos que têm críticas àquele modelo que está ali, mas não tinham um local para falar, para se expressar, para se articular, esses movimentos terminam sendo esse espaço, esse é um grupo. Você tem lá, a associação de ex-internos da FUNABEM, do Rio de Janeiro, que é muito ligada ao movimento negro, eles tiveram papel muito grande, fizeram, por exemplo, uma campanha na época, “não matem nossas crianças”, quem é essa galera? É uma turma de adolescentes e crianças que participaram pela FUNABEM, no Rio de Janeiro. Lá, você tem o Ivanir dos Santos, que é referência do movimento negro e que hoje é um doutor. Doutor Ivanir, é um Babalorixá muito conhecido atuante no movimento negro, ele foi um dos protagonistas que ajudaram criar a Associação Nacional da FUNABEM, de atendidos da FUNABEM. Vai aparecer vários, mas do ponto de vista estratégico, tem o próprio papel da OAB, tem vários atores, mas, do ponto de vista popular, que ganhou dimensão nacional é o movimento, que ganha essa dimensão realmente e ele vai para dentro do fórum, porque nós percebemos também que pelo tamanho do desafio, só o movimento não daria conta, então o movimento é protagonista de articular e criar o fórum e de outro lado, tem a Pastoral que é forte nesse momento, ela está em todo o país, ela ajuda na mobilização, ela produz muito material para chegar nas bases, para conversar com as crianças, com as famílias, com os adolescentes. Ela também está nesse processo de ajuda no processo de fundação do fórum nacional, porque o fórum você amplia, dialoga com o Parlamento, amplia para além de gente que está na igreja e além de organizações que estão no movimento. Vai aparecer grupos religiosos, outros diversos grupos, vai

aparecer outras entidades, vai aparecer entidade de classe, no meio do caminho vai perceber que vai chegar às entidades de classe, você amplia a força política para intervir na Constituição Federal e depois na construção do Estatuto.

Leonardo Carvalho de Souza: Ok. Agora tem uma questão. Quais são as conquistas vivenciadas? Embora você já tenha mencionado algumas. O que você analisa que mudou ao longo do tempo, em relação a esses direitos?

Markinhos do PMMR: Eu acho que se criou toda uma estrutura no campo da defesa, na perspectiva de defesa, promoção, proteção e controle social que nós não tínhamos. Acho que o Estatuto da Criança e do Adolescente, que é regulamentação do artigo 227 e 228, ele vai trazer alguns elementos, por exemplo, os conselhos que na verdade já tem outros, mas, o Conselho Tutelar não, é exclusivo dentro dos conselhos, que é uma experiência importante que a gente acha que está em disputa, ela traz todos os vícios, todos os valores da sociedade brasileira, então, termina sendo conservador, termina sendo muito aparelhada por partidos, em alguns locais por igrejas, por pessoas estranhas ao movimento da infância, mas, não deixa de ser um órgão importante, talvez temos que aprofundar o movimento da infância, ter uma força mais legítima, para conseguir pautar quem são os candidatos e conseguir bancar esses candidatos, para ter de fato um conselho na perspectiva no conceito que nós pensamos os conselhos tutelares. Depois, eu acho que mudou, tem a questão dos próprios dados, levantar informações sobre a infância, que é uma coisa bem estratégica, tem o diálogo da infância com a questão da educação, chegando quase à totalidade das crianças com acesso à escola e logo em seguida vem a crítica, que isso não garantiu qualidade, pelo contrário. Você tem muitos políticos que adoram falar “eu vim de escola pública e tals”, os caras com sessentão e setenta anos, mas, naquela época a escola pública era equivalente à particular, que era para uma minoria e tinha um grau de qualidade que nós não temos nas escolas hoje. Mas de qualquer maneira, por outro lado, a minha geração, que boa parte nem frequentava escola, os filhos deles com certeza tem acesso à escola, criou-se na mentalidade social, na mentalidade mesmo da família empobrecida, que é importante a criança estar na escola, mas uma parcela que não está, é por outros fatores, fatores de ordem socio-histórica, socioeconômicos, mas se você perguntar para a família, a família vai falar que é importante estar na escola, é um caso ou outro, muito raro que a pessoa fala, “ah Markinhos, vivi a vida toda eu nunca precisei estudar, tive um monte de filho, nunca precisei ter cartão, tomar vacina. Por que os meus netos vão precisar?” Tem ainda, mas que

vem lá dos resquícios, eu estou falando de questões históricas, mas hoje parece que esse é um valor, você encontra, por exemplo, os grandes meios de comunicação, campanha de empresas fortalecendo o não ao trabalho infantil, criança tem que estar estudando, tem todo um clamor social. Porém, você ainda encontra crianças com oito anos de estudo que não conseguem fazer as operações básicas e não conseguem ler um texto, interpretar o que está escrito ou mesmo escrever um texto, interpretar o que está escrito ou mesmo escrever um texto. Por outro lado, a gente está sempre nessa crise, esse é o Brasil, que alguém falou que “não é para amador”, se ganha um espaço internacional ligado ao Banco Mundial, que melhorou para as pessoas na escola, é verdade, mas a qualidade do ensino é um desafio para o Brasil, é um desafio, não para os professores ou para quem atua na educação, é limitar demais, é um desafio para o país. Eu poderia falar a mesma coisa de melhoras, por exemplo, que a gente percebe muito na saúde, tem as reduções de mortalidade infantil, tem as campanhas de vacinação, tem os postos de atendimento preventivo nas comunidades, temos agente comunitário de saúde, tem toda uma diminuição da mortalidade materna na gravidez, tem avanço. Estou dando dois exemplos, a gente poderia navegar em outros, tem quase totalidade das cidades com conselhos tutelares, mas tem algumas coisas que ainda são muito difíceis, tem toda uma questão de reorganização, um plano de convivência familiar comunitária, é um avanço importante na política, mas, ainda os meninos que estão em acolhimento institucional, ainda é um desafio, não é um desafio para assistência, é um desafio para o Brasil, ainda mantém a estrutura do Código de Menores, ainda mantém a estrutura de roda dos expostos, ainda tem a estrutura de que meu filho, meu sobrinho é criança e o filho do outro, o filho do pobre, do trabalhador precarizado, ainda é menor! Ainda estão em situação de vulnerabilidade, são presos, fica em situação de presos, como se fosse delinquente que tivesse cometido algum crime, é muito comum, ouvimos muito, é um local de muita violência, contra as crianças que estão lá, estão lá para serem protegidas, não é difícil alguém que entra com proteção, entra para uma medida de proteção e muitas vezes sai de lá para uma FEBEM, porque houve algum problema e terminou reagindo, e os próprios trabalhadores vão e fazem um boletim por tentativa de homicídio, entra no local em nome da proteção e sai de lá indo para uma FEBEM, respondendo por tentativa de homicídio, então isso ainda é um tema que tem muito estudo, tem muita gente tentando avançar e eu acho que tem que fazer isso mesmo, mas ainda é uma coisa que nos limitou bastante. Eu poderia falar do SINASE, que é outra coisa que mantém a mesma estrutura, mudou muito pouco, mas do ponto de vista teórico, da concepção, o SINASE tem avanços, unidades pequenas, trabalhar pelo tipo de gravidade, próximo da sua moradia, as crianças

teriam acesso à escola, levar em conta várias questões do perfil dos que estão naqueles locais, mas na prática, quem conhece os trabalhadores, a prática desses locais ainda é uma reprodução em miniatura de cadeias. É uma das coisas que não mudam, mesmo com o Estatuto, há uma resistência cultural, estatal, a sociedade ainda não está comprometida com esse nível de fazer as mudanças profundas. E na política, porque pega a nível de Estado, já teve várias colorações políticas que governaram as políticas de Estado, mas já tivemos inclusive a nível federal, várias ideologias políticas diferentes, partidos com ideologias diferentes, mas se vê que o sistema continua o mesmo, parece que no máximo se passa uma tinta um pouquinho melhor que a outra, mas mudar com profundidade, nós não conseguimos responder não. Eu acho que de uma maneira geral, ainda está em disputa, mas acredito que nós estamos vencendo o tema cultural, hoje nós entendemos, a sociedade olha de alguma forma a criança e o adolescente como um problema social e não como um problema policial, mas esse problema policial ainda não morreu, aqui nós temos o programa do Datena, do Ratinho que o Paraná exportou para o mundo inteiro, agora ele está no programa, tem outros programas que ainda continuam batendo na tecla, da questão da repressão, da violência, estimulando a violência de forma sistemática, eles ganham literalmente “ibope em cima de sangue”. Ou seja, é uma disputa, mas, tem conquistas, por isso aponte, porque se traz gente nova para roda, tem hoje financiamento direcionado para apoiar o enfretamento da exploração sexual, tem recursos destinados para enfrentar o trabalho infantil, especializou-se um pouco o olhar para a infância. Tudo isso são conquistas que a gente não deve mudar o pé um milímetro para andar para trás, os desdobramentos para a frente ainda são grandes, tem áreas especializadas, tem na área da infância, na área jurídica tem juízes, magistrados especializados na infância, tem defensores especializados na infância, tem Ministério Público especializados na infância e são todos ganhos, tem alguns locais no Estado, delegacia especializada quase não tem, mas existem alguns locais que têm delegacia especializada no atendimento com crianças e adolescentes, têm o trato que muda um pouquinho a relação do professor com aluno, ele pode questionar um pouco as notas, tem um pouco mais de autonomia nessa relação com o professor. Do ponto de vista jurídico, separou a criança e a família, a criança e as instituições, a criança e o jurídico, a criança e o Estado, então ela tem uma certa proteção nessa relação com esses entes, que faz a sociedade de uma maneira mais ampla.

Leonardo Carvalho de Souza: Ok. Entendi! A respeito dos desafios, você foi falando de alguns avanços que a gente teve com os marcos legais e também já de algumas problemáticas que ainda persistem no Conselho

Tutelar, o próprio sistema judiciário, alguns direitos ainda não são efetivados. Tem mais algum desafio mais contemporâneo a partir de tudo que a gente passou, que você acha que é importante ser enfrentado?

Markinhos do PMMR: Tem desafios, me parece que dos desafios, o movimento da infância precisa sair da fragmentação! É muito comum por exemplo, ver alguém que atua como uma pessoa do trabalho infantil, mas que não tem diálogo nenhum com um plano de convivência familiar comunitário. Tem pessoas que atuam com crianças e adolescentes em situação de rua que não dominam o trabalho, conhecem muito pouco, mas existe e não é pouco. Gente que trabalha em enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, se pegar gente que atua contra a violência sexual com crianças e adolescentes, dialogam muito pouco, quase nada com acolhimento institucional ou com a escola, por exemplo, com a educação. Isso é um pensamento liberal, que hoje dá o ritmo, pauta a área da infância, não é exclusivo da infância, mas estamos falando de infância e eles pautam e isso faz você fazer ter uma coisa crucial que é a capacidade de pensar integralmente, o olhar sobre a criança e o adolescente. Nós não somos contra a especialização, porque especialização ajuda você atender melhor, ter melhor qualificação, mas na medida em que na especialização a fragmentação é mais importante que olhar a totalidade você perde. Esse é um desafio, nós saímos, antigamente falava-se menino de rua e quem era o menino e a menina de rua? Era toda criança pobre do Brasil, toda criança empobrecida e em vulnerabilidade no Brasil, era chamado de menino de rua, com as devidas proporções. Com a fragmentação, nós temos primeiro uma disputa muito grande por recurso e cada um desses fragmentos e cada um diz que a sua área é mais importante que a outra, ficam reféns do governo de plantão ou das agências internacionais que elas pautam o que elas querem discutir. Ela coloca um tema e as entidades, muito precarizadas, terminam em atraso indo atrás daquele tema, sem estudar, sem muito aprofundamento ou com diagnóstico já pré-elaborado por essas agências internacionais, a fragmentação dificulta ter um olhar integral sobre a criança, olhar a criança como um todo e isso não é fácil, é difícil, ter pouco recurso para apoiar esse olhar, um olhar mais integral, esse é um desafio para nós. Esse desafio superado, nós temos que ter um outro desafio, o pessoal da infância, eles pensam que tem condição de implementar o Estatuto da Criança e do Adolescente na sua totalidade, sem garantir o direito dos trabalhadores da família, como você consegue garantir o direito de educação com qualidade, saúde, de proteção, se a família daquela criança, daquele adolescente, está vivendo violação de direito, não tem emprego, está no subemprego, está desempregado, uma hora em uma situação precária? Está vendo, de novo a gente tem uma outra

fragmentação, que é para mim mais de fundo, que é um olhar da criança numa perspectiva que, quem das crianças, tirando exceções, mas que tem seus direitos violados, que tem poucos direitos respeitados, são as crianças de uma maneira ampla falando, tem crianças que são filhos da classe trabalhadora, que estão trabalhando ou desempregados. Por que que eu falei que no sentido mais amplo? Porque você tem um caso Bernardo, tem caso, mas você vê que são casos. Tem violência na classe média? Lógico que tem! Mas, é minoria, pelo menos até agora, os dados estatísticos não falaram que é igual para todo mundo e, rapidamente, a maioria, quando tem, eles têm um aparato da própria estrutura da família, se é algo do pai ou da mãe, um tio, é o próprio poder econômico que consegue construir essa proteção. Quando é das camadas populares, meu Deus do céu! Vai para rede pública, vai ficar na fila, vai ouvir um não da secretaria de assistência, vai ouvir um atendimento equivocado do Conselho Tutelar, não se tem advogado, ou seja, se encontra toda uma situação. Há uma necessidade no nosso entendimento, um desafio, olhar a criança na totalidade e ver de qual perfil das crianças nós estamos falando, da maioria que passa por uma situação de violação sistemática de direito. E é possível avançar na área da infância, para a gente chegar agora e ir para um outro patamar, só é possível se o movimento da infância, que já é um movimento muito difícil, é um movimento muito “onguista”, é o movimento muito tecnicista, é movimento despolitizado, é um movimento muito igrejeiro e nós só vamos conseguir avançar se, quem estiver liderando, se o movimento da infância conseguir, o movimento acadêmico poder produzir conteúdos, que nós possamos dialogar ao menos com quatro outras frentes. Uma já falei, há uma necessidade de o movimento da infância dialogar e buscar relação com o movimento de trabalhadores, sem gente que garanta os direitos dos trabalhadores, acho muito difícil o movimento da infância avançar naquele núcleo duro, que é o núcleo mais vulnerável da infância. Um segundo movimento, que é impossível você conseguir ir para outro patamar de luta da infância se nós não atuarmos juntos ao movimento de mulheres, a questão das mulheres, a experiência nossa aqui mesmo quando tem um homem em casa, a mulher que está à frente, ela que vai na fila para visitar FEBEM, é ela que acorda de madrugada para conseguir uma senha, é ela que se dobra em serviço, muitas vezes é ela que foi abandonada pelo marido, tem um papel histórico das mulheres que relega pelo machismo na sociedade essa sobrecarga em cima da mulher e essa mulher muitas vezes é a pessoa referência dentro de casa. Se não abriremos um diálogo com o movimento da infância com o movimento de mulheres, com movimento feminista, no sentido de incorporar essas lutas no cotidiano das entidades que trabalham com criança, mas também o movimento das mulheres, incorporar essas mulheres como parte das mulheres que tem o direito a se

manifestar, a fazer política, por ter uma parte do movimento feminista que tem uma certa elitização, não econômica, mas intelectual, cultural, a gente acha que não vai conseguir avançar, porque com uma mulher dessa que se liberta a partir do movimento feminista, ela consegue ter muito mais instrumentos para garantir direito lá na ponta do seu filho. Uma terceira atividade que não tem como ficar fora é um movimento negro, discutir a infância brasileira hoje, na atualidade, e quem está discutindo a infância, pensando na infância e não levar em conta a história do Brasil, a história do negro e dos índios no país, a tendência é de nós não conseguirmos avançar, se você perguntar o Brasil é racista? É! O Estado é racista? Falam que é! As instituições são racistas? São! Pega vocês que são pesquisadores, estudiosos. Quais são os dados das instituições que trabalham com criança, que aparecem práticas de racismo, que vocês conhecem? Vão me dizer que é zero. Então, como todo mundo é racista, só a minha entidade que não, só a minha instituição que não. E quem é a maioria das crianças que estão em acolhimento, quem é a maioria das crianças que estão em situação de rua e quem é a maioria das crianças que estão no trabalho infantil, que é a maioria das crianças que sofrem abusos e exploração sexual? Se não enfrentarmos isso de associar a luta da infância ao movimento negro brasileiro e o movimento negro conhecer para poder ajudar a reorganizar as entidades para práticas não racistas, identificar o racismo e combater o racismo, a tendência é, eu acho, que nós não conseguimos avançar, dar um salto para outro patamar em defesa do direito da infância do Brasil. E o último ponto, é a questão da educação, como pode você ter um movimento dos trabalhadores da educação, um dos movimentos é um sindicato de São Paulo-SP, um dos mais fortes, é um dos maiores sindicatos que tem mais pessoas agrupadas, um sindicato potente, um sindicato que consegue reivindicações, os trabalhadores da educação, o nível que tem, toda a responsabilidade que tem, porque nós sabemos que a escola é reprodutora como as outras instituições do *status quo* manutenção da ordem. Como nós do movimento da infância, não conseguimos depois de 33 anos do Estatuto Da Criança e do Adolescente, ter um diálogo amplo com os trabalhadores e com a educação? Eu não estou falando de MEC, eu estou falando dos trabalhadores, do sistema de educação, que vai chegar no MEC também, mas, no sistema de educação. E o pessoal da educação diz o seguinte: esse pessoal defende trombadinha, é o pessoal que defende o Estatuto, as crianças só estão prontando na escola porque agora tem uma lei que não se pode fazer mais nada. Ou seja, trabalhador e trabalhadora brigando com trabalhador, com trabalhadora, é um grande circo enquanto os espectadores são a elite que estão vendo, nós se matando entre nós. Como, se a instituição que mais tem criança e adolescente do Brasil, é a instituição que faz a formação, que pode ajudar na questão de projeto de futuro e nós não

temos nem tanto a educação, que não quer conversar com os educadores, com os trabalhadores da educação não formal ou da educação social, e o pessoal da educação social também ataca, fala que a escola é uma merda, que os professores são descapacitados, que é um bando de corporativos e tudo mais. Então, temos um desafio, esses elementos nos ajudam a pensarmos. E nos trabalhadores eu não falei, porque com os trabalhadores, que é importante? É apontar para eles que as crianças que estamos falando, que estão nos abrigos, que estão na rua, que estão sendo mortas pela força de segurança, que são vítimas de exploração sexual, são filhos da classe trabalhadora! Eles têm que ter um compromisso com essas crianças, não dá para dizer que coloca na reivindicação 15% de aumento do seu trabalhador, da sua categoria e não tem um olhar para essa criança, filho desse trabalhador. Porque essas crianças são na sua grande maioria esmagadora, são filhos da classe trabalhadora. Eu me estendi um pouquinho nessa resposta, porque ela é crucial para estarmos pensando na minha perspectiva de novos tempos, novos desafios, tem outros, mas, esses são destaque.

Marcela Mari Ferreira Arai: Markinhos, já estamos encaminhando para o final da entrevista e você até citou o Freire, fez uma referência e tomando essa expressão de esperarmos, nesse sentido, queríamos saber qual mensagem você poderia deixar que sinalizasse a importância dessa luta dos direitos humanos voltados à infância e à juventude, uma mensagem, uma provocação para a gente.

Markinhos do PMMR: Depois de tudo isso, eu sou muito otimista, o pessoal que trabalha comigo, que estão comigo, falam que eu sou otimista demais. Eu acho que os ciclos, mas, são mais geral, o mundo ultimamente não está passando por um bom momento, a nível mundial, mas, não tem jeito, a humanidade passa pelas crianças, a continuação da humanidade passa pelas crianças e uma pessoa, um Estado que tem sensibilidade para tratar suas crianças, uma sociedade que cuida bem das suas crianças, eu acho que é uma sociedade deste século, é uma sociedade que tem futuro. Uma sociedade que mata, que maltrata, que viola os direitos humanos das crianças é uma sociedade que tem de conviver com as contradições, com as forças, com saídas mágicas, ela está tão sufocada e sem perspectiva e de vez em quando, aparecer algum louco lunático, oferecendo saídas mágicas, as pessoas terminam abraçando, é como se fosse no campo da fé. Eu acho que a gente tem um instrumento importante que é o Estatuto, nós temos uma Constituição importante que tem que ser uma ferramenta de luta nossa no cotidiano e para garantir os direitos da criança e do adolescente, nós fizemos um lema que é o seguinte “o Estatuto está aí, só falta cumprir”. Achamos que é importante isso, trabalhar com pesquisa, fazer esses

comparativos ou aproximar um campo, como o que vocês estão fazendo, estão construindo, é importante, porque o Brasil foi protagonista aqui na América Latina, saiu na frente com o Estatuto, mas temos países vizinhos e países de outros continente produzindo coisas maravilhosas, com experiências bem importantes para área da infância, então o nosso esperar é que o hoje seja para as crianças, para que amanhã os filhos das crianças de hoje, tenham muito mais condições de serem melhores e com muito mais proteção do que estão hoje aqui em vida, é isso.

Leonardo Carvalho de Souza: Obrigado Markinhos, eu gostaria de agradecer muito o seu aceite em contribuir com a gente, conceder a entrevista que, certamente, vai contribuir para várias reflexões, sabemos que você é bem atarefado, por se envolver com bastante atividade. Muito obrigado mesmo pela disponibilidade e aceite, pode contar com a gente nos outros capítulos, eu faço um compromisso de enviar para você, depois que fizermos o trabalho da transcrição, para você conferir tudo.

Markinhos do PMMR: Ok, foi um prazer Marcela, um prazer Leonardo, fiquei bem à vontade, vocês são bons entrevistadores, podem até fazer um podcast (risos). Obrigado, espero ter contribuído com as questões. Obrigado, até a próxima!

A GENTE MELHOROU OU NÃO MELHOROU A POLÍTICA DE ATENÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NESTE PAÍS? ENTREVISTA COM IRANDI PEREIRA

Entrevista realizada por Marcela Mari Ferreira Arai e
Leonardo Carvalho de Souza

Marcela: Estamos aqui com a Irandi Pereira. Primeiro, obrigado por você ter aceito o convite para essa entrevista. Lembramos que essa entrevista faz parte da pesquisa “Sistema de proteção e garantia dos direitos humanos voltados à infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil”, está vinculada ao departamento de Serviço Social da UEL, sob coordenação da Profa. Dra. Andréa Pires Rocha. Obrigada por sua disponibilidade. E novamente, agora que está registrado, eu refaço a pergunta: se você aceita que a gente grave essa entrevista para fins publicação e se você consente também que seu nome seja mencionado nas publicações.



Fonte da imagem: acervo da entrevistada

Irandi: Sim, pode ser gravada a entrevista e autorizo que meu nome possa ser utilizado para a memória da entrevista e também na redação e publicação de trabalhos.

Leonardo: Eu farei breve autorização de seu currículo para fins de registro. A professora Irandi Pereira é doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN) e em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca/SP.

Ativista há mais de 30 anos na área de direitos humanos e políticas públicas voltadas aos direitos infantojuvenis, tendo desenvolvido atribuições e atividades em várias áreas, seja em pesquisa, atuação direta com crianças e adolescentes, na formulação de modelos, legislações e orientações para políticas públicas infantojuvenis, bem como na participação como membro

titular do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, na primeira gestão, entre 1992-1994. Assessora e faz formação de gestores dos Conselhos de Direitos, Conselhos Tutelares, Conselhos de Assistência Social e na organização, produção e sistematização dos resultados das conferências dos direitos da criança e do adolescente. Tem destacada participação junto aos movimentos sociais, em especial, na Coordenação Executiva do Fórum Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo (Fórum Estadual SP) e representa este Fórum junto ao Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum Nacional DCA). Integra o conselho consultivo do Instituto dos Direitos da Criança e do Adolescente (INDICA), com sede em Brasília e coordena o Grupo de Trabalho em Socioeducação. É atual vice presidente do Instituto de Cidadania e Direitos Humanos (ICDH), com sede em no município de Alfenas/MG. É pesquisadora e formadora associada da Associação de Pesquisadores e Formadores da Área da Criança e do Adolescente (NECA), com sede em São Paulo. É associada à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, Seção São Paulo. Em sua trajetória tem uma atuação abrangente e focada também em política socioeducativa em desenhos de gestão, concepção e fios teórico-metodológicos da socioeducação, formação e supervisão técnica aos serviços de medidas socioeducativas direcionada a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Atua em outras áreas da política dos direitos infanto-juvenis como ao enfrentamento do trabalho infantil, violência e violação contra crianças e adolescentes, formação de profissionais, educação, assistência social e trabalho e na lida diária para a materialização dos direitos humanos infanto-juvenis, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Como consultora participa de processos de elaboração de planos decenais voltados à proteção especial (acolhimento institucional e erradicação do trabalho infantil), aos direitos humanos de crianças e adolescentes e ao atendimento de adolescentes no sistema de atendimento socioeducativo. Por anos foi colaboradora da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na diretoria de Políticas Sociais, representando a central na primeira gestão do CONANDA, tendo sido também dirigente sindical dos profissionais da então FEBEM/SP, o então Sitraemfa, na diretoria de formação e política sindical. Na qualidade de especialista participa de cursos, conferências, audiências públicas e atos públicos em defesa dos direitos humanos infanto-juvenis, no Brasil e, no exterior. À frente de pesquisas nessa temática, tem bastante contribuições, publicações de artigos, subsídios técnicos para o segmento infantojuvenil desde os tempos de pesquisadora associada do Instituto de Estudos Especiais da PUC/SP (IEE-PUC/SP), entre 1900 e 1999 como de outros grupos de pesquisa, no caso do grupo de pesquisadores do Serviço Social da

Universidade Estadual de Londrina (UEL), junto ao projeto de pesquisa “Sistemas de Proteção e Garantia de Direitos Humanos voltados à Infância e Juventude em Portugal, Angola Moçambique e Brasil”. Atualmente coordena grupo de pesquisadores, em nível nacional, sobre socioeducação, no desenvolvimento da pesquisa “Fios teórico-metodológicos que tecem a Socioeducação”, vinculado ao INDICA, com apoio do ICDH e NECA. Por quase uma década foi docente do Pós-Graduação Adolescente em Conflito com a Lei, na modalidade mestrado profissional na UNIBAN/Anhanguera/Kroton e, por dois anos, exerceu também a função de coordenação acadêmica, na Especialização e na Graduação em Pedagogia. Sempre que é convidada participa de bancas de arguição de mestrado, doutorado e especialização, de concursos públicos nas universidades com o tema da Educação Social, como parecerista de artigos e capítulos de livros de publicações acadêmicas. Importante destacar que foi professora da rede de ensino da educação básica, incluindo, a docência na então Fundação Estadual do Menor de São Paulo (FEBEM/SP) e, nesta instituição, ocupou o cargo/função de pedagoga e assistente técnica de gabinete. Como é possível perceber a construção da trajetória ativista, técnica e acadêmica se fez ao longo de décadas em favor das garantias dos direitos da criança e do adolescente. Esses são alguns aspectos que a gente destacou da trajetória de Irandi Pereira para a concessão da entrevista. Agora eu abro pra você Irandi, também falar, fazer uma auto apresentação, contando um pouco da sua trajetória. Fique à vontade.

Irandi: Bom, primeiro agradeço ao convite e as palavras gentis da apresentação que vocês fizeram da minha pessoa e trajetória ativista, acadêmica em favor dos direitos humanos de crianças e adolescentes. São muitas décadas de dedicação à causa. Na verdade, eu comecei a ter clareza que existia no Brasil o chamado, entre aspas, “problema do menor” fecha aspas, na segunda metade dos anos 1970, ao fazer a escolha para trabalhar na então FEBEM/SP, atual Fundação de Atendimento Socioeducativo de Adolescentes (Fundação CASA), na qualidade de professora da educação básica, a partir de 18 de maio de 1978. Antes e concomitantemente, fui docente da Escola de Aplicação da USP, da rede particular de ensino e de escolas públicas. Já foram mais de 40 anos na área da Educação, considerando a participação nos espaços sociais da educação para além dos muros da escola, formal e regular, ou seja, na educação social em espaços não escolares das organizações e movimentos sociais e também em sindicatos de trabalhadores. Como dirigente sindical pude participar da formação de profissionais para área da criança e do adolescente no Brasil e no exterior. Gosto sempre de lembrar da docência na então FEBEM/SP quando o descortinar da ideia “menor mata criança” foi se colocando no

embate das lutas sociais, tanto nos intramuros como nos extramuros institucional. A demissão do corpo de professores da FEBEM/SP, pelo menos na Unidade em que trabalhava, na Zona Oeste da Capital (Raposo Tavares), em 25 de janeiro de 1981, foi um divisor de águas para a continuidade da nossa luta, pois trouxe para parte de nós professores, a certeza do real compromisso que de que era necessário trabalhar e atuar nas frentes em defesa dos chamados “menores”. Quem eram esses “menores”? Evidentemente, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, porque não dizer de sofrimento? Então desde 1978, eu me volto para essa questão crucial, a defesa intransigente de uma vida digna para essas crianças no Brasil. Esse início da minha vida profissional e ativista pelos direitos humanos, como se diz é sempre o início, a gente era muito nova em termos etários e experiência... era mais intuitiva essa ação e participação, era muito intuitiva, mas foi essa intuição que nos levou a tanto tempo de ativismo e profissionalismo na área. E a participação em vários espaços em que se debatiam o tema da infância, a gente pode ir sedimentando algumas proposições nossas, ou mesmo que a gente foi-se alinhando a um conceito melhor do tratamento dado à Infância (criança e adolescente) e, por aí, se começa a conhecer determinadas instituições em nível nacional, mesmo em nível estadual, que têm capilaridade muito ampla do trabalho, e que se vai filiando algumas ideias, tendências, correntes para debater o assunto. Então eu considero que 1978 pra mim é o início profissional e o início militante, ou seja, o profissional e o militante se juntam para que eu possa pensar na minha trajetória - vida pessoal e profissional - como a trajetória de uma militante em favor dos direitos infantojuvenis. E, desse período também, que a gente precisa levantar que o Brasil estava em uma luta ferrenha contra a ditadura militar - os anos de chumbo da ditadura militar - que nos obrigavam militar não apenas na frente dos direitos de crianças adolescentes, pois tinha que também participar de outras frentes como, por exemplo, a do movimento feminista, movimentos populares (favelas e organizações sociais de bairros), movimento sindical de trabalhadores. Nos movimentos populares, tinha um movimento que a gente participou bastante, eu digo a gente, porque como militante você não trabalha sozinho. Então, nós começamos também a militar no campo da saúde, mas como eu sempre fui mais ligada às questões da infância e juventude e educação, as questões culturais foram para mim mais importantes na luta. A minha experiência no movimento estudantil/acadêmico quando eu estudava na FFCL de Franca/SP, atual UNESP, eu participava de um grupo de teatro. Então, tanto do grupo de teatro da universidade, quanto também de alguns encontros que nós tínhamos nos Centros de Estudos Literários Machado de Assis (CELMA), da própria faculdade. A experiência cultural na faculdade se ligou a uma experiência anterior, que eu tive na

minha infância, que foi o estudo da música, por mais de 10 anos. Minha professora de música, tinha um trabalho social nas periferias da cidade e levava os/as estudantes de música para diferentes locais. Então, comecei a assim, a frequentar os espaços das periferias. E olha, naquele momento falar de periferias era quase que um tema novíssimo, não é? E, nem se usava muito essas expressões, como por exemplo territórios, comunidades. Íamos para as então creches em locais longe do centro da cidade levando música. Isso ocorria também na nossa participação como estudantes de música nas Semanas de Música da cidade: éramos todos/as muito pequenos/as, tudo criança e adolescente. Então, também acho que essa minha passagem pela atividade de música, depois essa minha passagem pela atividade teatral me levou a definir-me um pouco mais para o trabalho social na área da cultura, educação e organização da juventude. Eu fui atriz e diretora de teatro amador por muito tempo em Franca e como atriz Faculdade. No teatro amador a gente foi para o trabalho mais popular, digamos, assim. É interessante assim, a gente começa na faculdade e vai se embrenhando para os espaços dos movimentos populares. E o teatro amador em Franca sempre foi uma atividade que mesclava, vamos dizer assim, as classes sociais, etária e gênero e, foi muito interessante, porque a gente também aprende a trabalhar na diversidade. Então, eu fiquei muitos anos no teatro amador e viajávamos muito. Isso tudo era muito lindo para nossa época, porque a gente conhecia outras federações de teatro amador, conhecia outros colegas do estado São Paulo, tudo isso em plena ditadura militar. Acompanhávamos os festivais de teatro nas regiões do estado e na capital São Paulo. Então acho que esse percurso foi me colocando num caminho, a partir da cultura e das letras e, quando eu me formei como professora, eu sou professora normalista e graduada em Letras, em 1974, mudo de “mala e cuia” com algumas amigas para a cidade de São Paulo para continuar os estudos e trabalhar. Abandonei o curso de direito no quarto ano, também em Franca, o que considero, ter sido um erro estratégico, pois deveria ter concluído, feito o exame da OAB, prestar concurso na área do Sistema de Justiça. Hoje com muita tristeza, eu digo para vocês, que eu não deveria ter abandonado o curso, mas essa questão de quando você se forma e você quer mudar de ambiente, fala mais alto: buscar sua independência da família e realizar seus projetos de vida. Na época, não sabia muito bem o que fazer com a formação em direito, contudo, hoje eu tenho certeza absoluta, que eu saberia muito bem o que fazer com esse curso: prestaria concurso para o Ministério Público. Tanto que se vocês observarem pelo que vocês conhecem do meu currículo e trajetória vão ver que milito na área das garantias do direito da criança e do adolescente. Então é interessante isso, você não termina a faculdade Direito, mas o Direito está em você, no cotidiano. Até retornei ao curso

quando me mudei para o estado do Paraná/PR, contudo, outras atividades vão tomando conta de sua vida cotidiana, como outras escolas, fazer o mestrado e o doutorado, na USP, era um desejo antigo, meu. Aí, o curso de graduação em direito foi ficando para trás. Vejam que o tema e pesquisa do mestrado e doutorado se relacionam com o direito: “Trabalho Infantil: mitos e dilemas” (mestrado) e “O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação” (doutorado). Quando se embrenha na área da criança e do adolescente, as atividades ocupam o seu tempo, seu espaço, seu trabalho profissional. É tanta prioridade e tanto direito violado que faz parecer que o seu tempo particular/pessoal vai-se esvaindo.... Mesmo assim, houve tempo para a continuidade da formação acadêmica que considero os fios que tecem a minha trajetória militante na área da criança e do adolescente, nos movimentos sociais e sindicais, nos espaços de decisão das políticas públicas (Conselho dos Direitos) e nos grupos de estudos e pesquisas, independentes ou vinculados à Universidade ou organizações sociais. Voltando ao tempo de minha mudança de cidade -v de Franca para São Paulo (Capital) - , por incrível que possa parecer, meu primeiro emprego foi num escritório de advocacia. Eu não tinha, à época, interesse em continuar na carreira docente, apesar de ter experimentado, em meu tempo de estudante como normalista e na graduação. Achava que minha vocação era outra... mesmo não sabendo muito bem qual era. Uma coisa eu sabia: precisa de emprego remunerado porque tinha despesas com moradia, alimentação, estudo, passeio e diversão na capital. A militância político-social foi falando mais alto e quando me vi, estava de corpo e alma nela, mesmo em plena ditadura. Aprender a argumentar, discursar, escrever jornais, panfletos, boletins, peças de teatro, mobilizar e juntar pessoas eram para mim trabalhar com “corações e mentes”. Então, quando você trabalha “corações e mentes” o mundo vai-se descortinando e, digo, no meu caso, a educação social foi se desenhando à minha frente e, fui-me reconhecendo, com o tempo como educadora social. Voltar à sala de aula foi necessário e urgente na busca de formação de estudantes-cidadãos/ãs



Fonte da Imagem
<https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/tenho-experiencia-de-vida-do-trabalho-precoce-mas-nem-por-isso-o-defendo-diz-irandi-pereira-ao-analisar-os-27-anos-do-eca/>

que a realidade social estava a reclamar. Agora vejam bem, trabalhar em escritório de advocacia como secretária abriu portas para conhecer com estudantes do direito da Faculdade do Lado de São Francisco (USP), pois muitos dos advogados eram formados ou estudantes da referida faculdade. Digo que eles foram responsáveis diretos por me levarem à militância pela democracia e pela intransigência contra a ditadura militar. Participando com eles de algumas atividades, aprendi com grupos do Centro Acadêmico 11 de Agosto, a fazer jornal, boletins, portanto a escrever e argumentar em favor dos direitos humanos. Vocês estão vendo como direito sempre me arrebatava e me conecta com as leis. Nesse movimento crescente de participação e frequentando várias atividades no campo da USP, fui me vendo como ativista e com olhar crítico às antigas notícias e contextos sobre os “anos de chumbo” da época em que vivia no interior para a atual vida na capital. A minha inserção na música, no teatro, no CELMA, na leitura da revista da época “Realidade” ajudou em muito a construção de ativista e de educadora social que me reconheço nos tempos de hoje. Interessante contar para vocês como a presença do exército em diferentes espaços e momentos na USP foi-me conectando com o movimento de resistência pelas liberdades democráticas de professores à estudantes passando pelos diversos profissionais e chegando ao entorno da Universidade, os moradores da região. Então, esse movimento foi tomando conta de mim, que eu dizia: que história é essa que eu fico estudando? Por que eu quero fazer mestrado? Eu quero fazer isso, quero fazer aquilo? Se o mundo está pegando fogo, o Brasil está pegando fogo, que história é essa? Então, a minha vida se confunde com a democracia e a minha vida se confunde com esse processo democrático. É nessa leitura e nesse contexto do movimento social democrático que eu sigo na atividade docente e, nos fins de semana e feriados, me juntando aos estudantes da Faculdade de Direito da USP. Com parte deles, começamos a nos organizar melhor e disciplinadamente para vencer a falta de liberdades, em plena ditadura militar, ou melhor, buscar a ressignificação de um novo movimento popular (quando novos personagens adentram a cena política). Minha vida toma outro rumo a partir de 1975 quando da minha mudança para a Capital do estado de São Paulo e aqui me encontro até aos tempos de hoje, na militância em favor de uma sociedade justa, com igualdade e equidade, sob a ética da “gramática” dos direitos humanos e, no caso especial, de crianças, adolescentes e jovens. Morava na Avenida Paulista e como minha militância se concentrava na Zona Oeste, no Bairro do Butantã, achei melhor ficar mais perto de onde “o povo está”, numa paráfrase ao Milton Nascimento e Fernando Brant, na música Nos bailes da vida: “todo o artista tem que ir onde o povo está” (1981). De 1975 a 1985 foi uma década de intensa mobilização e organização do movimento popular, em especial das favelas,

dos bairros, de mães e mulheres, no Butantã. E sempre pensava: cadê os adolescentes e jovens das periferias? A partir da reiteração desta pergunta, organizei com alguns militantes que nunca tinham feito música, teatro, dança, pintura, algumas atividades. Fechávamos algumas ruas e praças para atividades de arte-cultura em alguns bairros, organizávamos jogos de futebol, ocupávamos alguns espaços da escola para levar e buscar arte-cultura feita pelos estudantes e professores, montamos um grupo de teatro amador. Esse grupo foi-se tomando alguns espaços de outros bairros que não apenas do Butantã. E daí, as atividades também foram ampliando: começamos a trabalhar com os Cineclubes e ganhamos projetor de cinema Super-8, muito na moda, à época, e começamos a levar filmes artísticos para as crianças, adolescentes e jovens nas periferias. Uma espécie bem popular do filme “Cinema Paradiso”. Com o grupo de adolescentes e jovens fomos participando de atividades/festivais nacionais e internacionais que chegavam em São Paulo e conhecendo pessoas que foram nos auxiliando, a cada dia. Um grupo de música também foi organizado. E, pela arte-cultura fomos descobrindo o caminho da educação social e como trabalhar a perspectiva freiriana de “educação como ato educativo”. O livro de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” serviu de referência para nós. Não me perguntem como conseguimos achar o livro em plena ditadura militar...essa é uma outra história que em outras entrevistas poderei contar... Com a criançada (os pequenos) passávamos filmes e fazíamos teatro com eles e para eles; com adolescentes e jovens, criávamos os textos, montávamos jograis, peça de teatro que pudessem ressignificar o papel/contribuição deles para seus projetos devida, pessoal e comunitários. E, assim, fomos reinventando a roda da participação, da busca da democracia, das liberdades, de uma educação, saúde, assistência social e cultura, com quantidade e qualidade. Estava esquecendo de dizer: líamos romances, poesias e textos que tratassem dos adolescentes e jovens e discutíamos os enredos, histórias, modos e formas de construção da arte literária. Trabalhar com juventude é preciso gostar de atividades de arte-cultura e desporto, especialmente, esportes de massa/popular. Todo nosso trabalho acabou sendo canalizado para o espaço da Associação Cultural Butantã (ACB), organização da sociedade civil que trabalhava com atividades de organização da vida social no bairro do Butantã. Então, fui instada pelos colegas para coordenar o trabalho com adolescentes e jovens das periferias do Butantã, no sentido, de dar organicidade às ações e atividades. Na verdade, essa minha trajetória, eu não chamo de confusa ou eclética e, sim de, agarrar as oportunidades, pois a minha “alma inquieta” permitia que eu trabalhasse em várias áreas correlatas ao olhar e ao trato com crianças, adolescentes e jovens. E isso foi me levando a um fechamento, vamos dizer assim, de minhas convicções. Afinal, quais seriam

elas? Era trabalhar com a criança, trabalhar com adolescentes, trabalhar com a Juventude! Então isso foi tomando conta da minha vida! E, “prá não dizer que não falei de flores” parafraseando Geraldo Vandré (1968), evidentemente, eu comecei a observar, com maior nitidez, o que estava acontecendo num movimento da infância, ainda eivado de filantropia, assistencialismo, funcionalista, de então. A minha entrada na então FEBEM/SP, em 1978, antes porém passei todo o ano de 1977, por processo seletivo para o cargo/função de professora da educação básica, pude nas aulas de Português, trabalhar com esse olhar e trato à questão dos então “menores” para a busca de ruptura de paradigma - palavra que não usávamos à época, falávamos de mudança - e, vejam que estávamos na vigência do Código de Menores de 1927. É bom dizer que toda a contratação na Fundação é, por vínculo celetista (Consolidação das Leis do Trabalho/CLT). Depois retornaremos a essa questão. Esqueci de dizer que a escolha de ministrar aulas no período noturno em outros espaços para além da FEBEM/SP (horário vespertino) teve como consideração a ideia de quem estudava à noite ou não teve tempo de estudar no tempo/idade certa ou porque foi praticamente forçada a abandonar os bancos escolares pelo trabalho precoce ou mesmo pela pouca abertura ao funcionamento de uma “escola de massas”, ou seja, pública, estatal, de qualidade, democrática e inclusiva. Nos cursos noturnos, eu acreditava, que possível trabalhar com estudantes em situação de vulnerabilidade, risco e sofrimento, que precisam, de fato, de uma escolarização e vivência para além de seus locais de moradia e trabalho precoce. Na formação desses estudantes a questão da arte-cultura sempre esteve presente, facilitada, pela minha própria graduação em Letras. Nas escolas em que trabalhei, no período noturno, criávamos uma Comissão de Arte-Cultura com a representação de colegas professores de todas as áreas do conhecimento. Montávamos cada semana cultural que, de fato, nos tempos de hoje, acredito ter sido o embrião para se pensar em políticas públicas de inclusão, protagonismo e participação social de estudantes e, o mais interessante, experimentávamos o debate da multi, inter e transdisciplinaridade no desenvolvimento da Educação Social. Durante a semana cultural, geralmente, no segundo semestre de cada ano letivo, as escolas se transformavam em redes de arte-cultura. Jovens estudantes sujeitos de seus direitos e protagonistas de seu tempo/espço. Quanta saudades sinto dos/as colegas dessas semanas culturais, e como ilustração, cito Carlos Noronha (in memoriam), Zelinda (caboverdiana), Terezinha e Adalberto, os dois primeiros professores de história e os dois últimos de biologia. Quanto saber e compromisso tinham com a educação para além dos muros escolares. Foram construtores, afaço eu, da ideia freiriana, na prática, de educadores/as sociais. Eu aprendi com esse grupo como é importante combinar a profissão com a militância, desde que seja

feita com qualidade, ética e afeto. Hoje, como fazem muita falta! Imaginem vocês, ainda na ditadura militar, as semanas culturais se transformavam em espaços vivos do saber-fazer acadêmico-científico (escolas vivas) e como tudo isso poderia transformar “corações e mentes” na busca por um país livre, democrático e sob a égide da “gramática” dos direitos humanos. Hoje, penso em como conseguíamos fazer tudo isso, pensar e fazer. Os estudantes nos estimulavam e acreditavam em nossos professores. A partir desse espaço-tempo, mais uma vez acredito que a tese da educação social e pedagogia social foram se constituindo. Claro que era preciso buscar referências/fontes para que essa ação educativa pudesse acontecer. Nos tempos difíceis como encontrar as referências para o estudo e desenvolvimento de práticas qualitativas, pois a maioria dos livros eram de pensadores democráticos, libertários, socialistas e, até comunistas... toda essa literatura foi se perdendo à época ou ficou de difícil acesso para evitar que desaparecessem... Hoje, parece que há toda uma literatura disponível, será mesmo? Como o tempo foi passando, e com o meu retorno à FEBEM/SP, “anistiada” pelo então Governo Democrático Franco Montoro, no cargo técnico de pedagoga, em 04 de maio de 1983, obrigou-me a estudar e articular, cada vez mais, com um movimento insurgente que tinha várias denominações e, um deles, “direito achado nas ruas”, foi preciso rever os fios que teciam o “atendimento ao menor institucionalizado”, consubstanciado no Código de Menores de 1979, que adotava a doutrina da situação irregular, uma lei tão discricionária que expressava a existência/vivência da infância e adolescência como carentes, órgãos, abandonados, infratores, perdendo, assim, o significado de infância e adolescência, em sua integralidade. Como veem, no meu retorno à FEBEM/SP trabalhei sob a vigência de outro Código de Menores (1979), atualizado pela ambiência da ditadura militar. Mesmo assim, pudemos enfrentar os debates sobre “menor, mata criança” e “pivetes” para a ideia de criança e adolescente, mesmo utilizando-se ainda o termo menor, por força de lei. Nos dias de hoje, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na perspectiva de reconhecimento da infância e adolescência como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta da família, sociedade e poder público (Estado), é necessário que se aprofunde os modos de conceber, olhar e tratar esse grupo, sob as lentes do paradigma da doutrina da proteção integral, sem qualquer traço de discricionariedade. As garantias estão expressas no ECA, a partir do direito constitucional estabelecido no artigo 227 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Isso impõe, aprofundamento da tese de que temos várias infâncias e várias adolescências e que tais categorias são constitutivas da trajetória histórico-social das sociedades. Como podem notar, na então FEBEM/SP, trabalho sob a ótica expressa de uma nova

legislação, datada de 1990. Portanto, minha experiência institucional e militante na área da infância-adolescência foi marcada por três legislações em pleno século XX - Código de Menores de 1927, Código de Menores de 1979 e Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – e acredito, por isso, poder-me reconhecer como educadora social em condições de pensar os fios que tecem teórico-metodológicos a política pública dos direitos humanos da criança e do adolescente, em especial, sobre a política socioeducativa, na perspectiva da Socioeducação aos adolescentes em cumprimento de medidas judiciais, as medidas socioeducativas de privação (meio fechado) e as restritivas (meio aberto) de liberdade. Sobre as referências que têm sustentado a minha trajetória na lida dos direitos da criança e do adolescente são inúmeras, desde as mais antigas quanto as mais modernas e de vários campos do conhecimento. À título de ilustração cito “A Mãe” de M. Gorki; “Poema Pedagógico de A. Makarenko; “Método”, “Pedagogia do Oprimido”; “Pedagogia da Autonomia”, “Educação como prática de liberdade” de Paulo Freire; “Juventude popular e urbana: educação, cultura e trabalho” e “Pedagogia da presença” de Antônio Carlos Gomes da Costa; “Política e polícias: cuidados, controles e penalizações de jovens” de Acácio Augusto; “Juventude e dominação cultural” de Ismar de O. Soares, Reinaldo Matias Fleuri e Dom Helder Câmara; “movimentos culturais de Juventude” de Antônio Carlos Brandão e Milton F; Duarte; “Juventude em Debate” de Helena Wendel Abramo et (org.); “O discurso do protagonismo juvenil de Regina Magalhães de Souza; “Adolescências e Juventudes: entre o espaço Público e as políticas de cuidados” de Tania Ribeiro Catharino e Maria Alie R Gonçalves (orgs); “Juventudes e cidades educadoras” de Paulo César R. Carrano; “Delinquências juvenis” de Jorge Negreiros; “Jovens, direitos e territórios: apontamento, política neoliberal e ética pós-infância” de Stuart C. Aitken; “História dos jovens: da antiguidade à era moderna” organizada por Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt; “Histórias das crianças no Brasil” organização de Mary Del Priore; “Infâncias perdidas” de Sônia Altóe; “A magia dos invencíveis” de Lígia Costa Leite; Sociologia da infância” de William A. Corsaro; “História social da infância no Brasil” organizado por Marus César de Freitas; “Juventude, desafiliação e violência” organizado por Lígia Costa Leite et al; “O estudante e a transformação da sociedade brasileira” de Marialice M. Foracchi; “Jovens em tempo real” de Paulo César Pontes e Jorge A. Silva Julianelli (orgs.); “Políticas públicas: juventude em pauta” organização de Maria Virgínia de Freitas e Fernanda de Carvalho Papa; “História social da criança abandonada” de Maria Luíza Marcílio, entre tantas outras referências. A opção de trabalhar na FEBEM/SP passou pelas seguintes questões, à época: Quem são os/as filhos/as da sociedade brasileira que se encontravam nesse espaço, no estado de São Paulo e em outras fundações

congêneres? Por que a sociedade “descartava” seus filhos em nome de uma internação compulsória sob o manto de se tratar o sistema de atendimento como unidades educacionais “colégios internos”? Como as famílias reagem ao deixar seus/suas filhos/as nesses espaços? Quais os processos e procedimentos exigidos para se internar uma criança e um adolescente nesses sistemas? Se as FEBEMs como fundação de direito público/privado com a contratação de profissionais por CLT, quais eram, e fato, as responsabilidades do Estado brasileiro para com esse grupo de internos (carentes, abandonados, órfãos, infratores)? Quais eram as atividades desenvolvidas nesses espaços? Qual o perfil profissional mínimo exigido? Qual o papel do Sistema de Justiça, do Executivo e Legislativo sobre a materialização dessa política de atendimento? Até ao meu desligamento da então FEBEM/SP, em 10 de junho de 1996, pelo processo de demissão voluntária, uma vez que, pela Constituição de 1988, eu possuía estabilidade funcional, pude durante quase duas décadas de trabalho no sistema, chegar as respostas às questões apresentadas. Algumas das respostas, participei do processo de elaboração das justificativas e das leituras sobre as políticas de atendimento pensadas e materializadas nas fundações, em especial, na FEBEM/SP, outras, dependem ainda de reflexão crítica criteriosa que estudos e pesquisas podem realizar. Na FEBEM/SP não trabalhei diretamente com crianças, apenas com adolescentes, à época, a partir de 14 anos de idade. No meu retorno à Fundação em 1983, ao participar do Grupo de Atendimento Decentralizado (GAD), um grupo com cinco profissionais, cada um com formação acadêmica e experiências de mobilização social distintas, um dos projetos que desenhamos tratava da atenção a crianças pequenas, tanto, no espaço interno quanto nos espaços das organizações sociais, tomando a diretriz da descentralização e municipalização do atendimento da FEBEM/SP. Minha atuação sempre foi com adolescentes a partir dos 14 anos de idade, em diferentes situações/condições – órfãos, carentes, abandonados, infratores. Os espaços de atendimento de adolescentes numa das unidades que trabalhava como docente eram aproximadamente 260 internos e masculino. Era uma unidade em que se encontrava carentes, abandonados e órfãos. Contudo, no Complexo Raposo Tavares, eram quatro unidades ao todo: a de



Fonte da imagem: acervo da entrevistada

Fonte da imagem: acervo da entrevistada

carentes, abandonados, órfãos para adolescentes; uma unidade de crianças (Casa Lar), uma unidade de infratores (masculino) e um unidade de formação profissional. Na docência, o grupo de professores trabalhava tanto com os adolescentes (carentes, abandonados, órfãos) quanto com os adolescentes infratores da outra unidade do Complexo. As aulas eram dirigidas a esses dois grupos e que, ainda lembro, nunca tivemos problemas disciplinares. Na verdade, o que deixava a equipe de professores em situação de desconforto e desvantagem era porque não éramos da equipe técnica composta por assistentes sociais e psicólogos, apesar de todos serem contratados em regime de CLT. Na elaboração de relatórios sobre a vida dos adolescentes nas unidades não éramos chamados para tratar dos adolescentes internos na condição de estudantes, a não ser, quando a equipe técnica constatava o abandono da sala de aula, problemas de relações entre estudantes e professores, retenção ou mesmo quando as avaliações ficavam aquém do esperado. A equipe técnica consultava as planilhas da educação escolar e tudo certo. Evidentemente que isso estava no rol de requisitos de cada profissional elencado quando de sua contratação, área e atividade de trabalho a ser realizada. Não entendendo, à época que, assim deveria ser o atendimento aos internos, resolvemos então voltar aos bancos escolares para fazer graduação em pedagogia para tentar interferir, aí, sim, como técnicos, nos destinos de nossos adolescentes-estudantes. Contudo, isso não foi possível de ser experimentado e exigido porque todos os professores foram demitidos conforme relatei antes nesta entrevista. Numa outra entrevista poderei relatar como se deu esse processo e a justiça ou não da decisão institucional bem como a relação com as diretrizes da então política de atendimento ao menor. E, assim, fui aprendendo a trabalhar com adolescentes em diferentes causas/fatos/motivos da internação. É importante observar que na graduação não fomos formados na Universidade para trabalhar com os adolescentes em regime de internação e nem tivemos formação inicial promovida pela instituição, à época. Aprendemos no dia a dia do trabalho, com os pares, com os adolescentes e, principalmente com a equipe responsável pela monitoria (os monitores) e, parece que a nomenclatura utilizada hoje é agente socioeducativo. Imaginem vocês que quando fui aprovada para trabalhar na FEBEM/SP sequer sabia que nosso trabalho nas unidades de internação era regido por uma lei federal, Código de Menores. Fico me perguntando, como isso foi possível? Nos tempos de hoje, acredito que por ser uma lei que não expressava o reconhecimento do interno como sujeito de direitos, pouco interesse havia que os profissionais, em especial, os professores, precisassem saber da existência dela. Na verdade, só nos atentamos da existência do Código de Menores quando do processo de atualização de 1927 para o Código de 1979 e, principalmente,

quando acontecia alguma denúncia grave de maus-tratos no interior do sistema nacional de atendimento (FEBEMs, congêneres e FUNABEM). Então, como o legislativo em âmbito nacional e estadual passaram a atualizar o Código de 1927, resolvemos nos inteirar desse processo e participar, na medida do possível, da atualização do Código de Menores de 1979. Tínhamos um contato com um deputado na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), muito combativo, jornalista e hoje autor e biógrafo de renome, que dialogava conosco sobre o contexto legislativo e as alterações que iam acontecendo. Não podemos esquecer que estávamos na vigência da ditadura militar e, todo cuidado era muito pouco, além de limites impostos a esse processo participativo. Na época, eram apenas dois partidos políticos com representação – ARENA e MDB – e o deputado com quem dialogávamos era do MDB. Foi muito importante para mim esse processo de escuta e troca, mesmo sabendo que poucas sugestões seriam acatadas. Basta ver que, o Código de Menores de 1979 é a expressão mais pura de uma lei discricionária que contém em suas disposições preliminares. Com licença vou ler o Código para melhor explicitação: “Art. 1º. “Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I – até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II – entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei. Parágrafo único. As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação”. A adoção da doutrina da situação irregular estava expressa de forma clara e objetiva e, ela se revela quando da consideração legal do que se trata “a situação irregular”, no art. 2º. e incisos: I – “privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente,” em razão de vários motivos/fatos (alíneas a, b, c); II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a (alíneas a, b); IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V- com desvio de conduta, em virtude de grave inadequação familiar e comunitária; VI – autor de infração penal. Parágrafo único. Entende-se por responsável legal aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial”. Tendo em vista o título da entrevista que vocês me propuseram: *A gente melhorou ou não melhorou a política de atenção para crianças e adolescentes neste país*, posso afirmar que sim, em muitos aspectos e não na totalidade do disciplinamento legal. Posso fazer do mesmo modo que fiz com a legislação anterior ler para vocês as disposições preliminares do ECA de 1990? Vamos lá então: “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Adota-se o paradigma da proteção integral para todas as crianças e adolescentes, sem qualquer

traço de discricionariedade, ou seja, estabelece-se um conjunto de direitos para todos. “Art. 2º 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. Definiu-se o conceito de criança e o conceito de adolescente e houve alteração legislativa em relação ao Código de Menores de 1979. Eu advogaria a manutenção do corte etário anterior. “Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)”. Amplia-se as garantias dos direitos da criança e do adolescente, com igualdade e equidade. “Art. 4º 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”. Expressa-se claramente as responsabilidades da família, sociedade e poder público com o direito da criança e do adolescente devendo tais atores serem responsabilizados por isso. “Art. 5º 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”. Tal artigo om os anteriores filiam-se à “gramática” dos direitos humanos no olhar e trato à criança e ao adolescente de forma clara, com possibilidade punição para aqueles e órgãos que negligenciarem o cuidado com a infância e adolescência. “Art. 6º 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”. Bem, para mim a riqueza doutrinária do ECA se consubstancia nesse artigo ao destacar o interesse superior de crianças e adolescentes, o respeito e reconhecimento de sua condição de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e a garantia dos direitos individuais e coletivos e, portanto, a elevação à condição de sujeito de direitos. Contudo, vou parafrasear a fala de um promotor público de São Paulo e que foi membro da Comissão de Redação do ECA, mais ou menos assim: “a lei por si só não muda a realidade, contudo, sem ela como restabelecer ou garantir direitos”. Na vida cotidiana de crianças e adolescentes, em especial daqueles que se encontram em instituições de abrigo ou cumprindo medidas socioeducativas, parte das garantias constitucionais e estatutárias podem ser sentidas quando se pensa na gestão da política de direitos. Os indicadores disponíveis ainda mostram distanciamento entre o que está estabelecido em lei com a realidade vivida pelo grupo crianças e adolescentes nessas modalidades de programas e/ou serviços. Do ponto de vista do desenho da gestão pública a criação de Conselhos dos Direitos e dos Conselhos Tutelares demonstram a justeza relacional com a indicação legal vigente. A implementação dos Fundos Infância e Adolescência (FIA) pelos Conselhos de Direitos nos três âmbitos da administração pública, tem alterado, em parte, em financiamentos para projetos inovadores, para a formação continuada dos atores institucionais, em especial, do próprio conselho, quanto dos conselheiros tutelares, na realização e mobilização de crianças e adolescentes para participação, a cada dois anos, em conferências municipais dos direitos da criança e do adolescente, no apoio à elaboração de planos das políticas municipais e as correspondentes como enfrentamento do trabalho infantil, acolhimento instrucional, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes a possibilidade de produção de diagnósticos, subsídios, pesquisas que auxiliem a gestão da política de atenção aos direitos da criança e do adolescente e a qualidade ação educativa dos profissionais. Do mesmo modo, a ausência de monitoramento e avaliação desses dois grandes espaços democráticos, plurais e de democracia aberta ou ampliada (Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares) implica num distanciamento



Fonte da imagem:
http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=2492

no que diz a lei e a realidade vivida pelas crianças e adolescentes, em especial, aquelas em situação de maior vulnerabilidade, risco e sofrimento. Um dado que precisamos em outra entrevista tratar é do papel das Semanas Ecumênicas do Menor, principalmente nos anos de 1981 e 1982 em nossa formação e perspectiva de definição dos eixos temáticos de nossas lutas como, por exemplo, o tema da primeira semana (1981) e sobre o qual estamos na luta incansável até nos tempos de hoje, qual seja, “A Comunidade e a Educação do Menor”. Olha, o direito à convivência familiar e comunitária foi o tema dessa semana. E, como brigamos na época do processo constituinte e na regulamentação do ECA para constar tal direito no art. 227. Vejam que isso remonta aos idos de 1981. Numa outra oportunidade poderemos tratar do papel das igrejas na constituição da política brasileira para a sua infância, adolescência e mesmo para a juventude e, para não dizer do apoio aos movimentos sociais. O que eu queria dizer para vocês aqui e agora é que a ideia/imagem da criança empobrecida sempre fez parte da história do Brasil, querendo os “donos do poder” ou não, ela sempre esteve no debate, às vezes, muito à margem, outras vezes, no centro da questão social e, em outras vezes, tentando entrar para o debate. É importante que saibamos disso, porque, ao trabalhar com a infância e adolescência empobrecidas, teremos a chance de pensar de forma dialética a relação: se há empobrecidos é porque há enriquecidos! O Dom Luciano Mendes de Almeida (in memorian) que foi na Igreja Católica, o baluarte na defesa da infância, já dizia nessa época, que eu estou falando sobre a década de 1980: “o menor não é o problema, o menor é a solução”. O cardeal Dom Paulo Evaristo Arns (in memorian) defensor dos direitos humanos, da democracia e da liberdade, assim se expressava: “é preciso salvar o mundo para a criança” e, com isso, mostrava possuir ideia mais abrangente de que se eu não buscar salvar o mundo é possível que não tenhamos mais infância. Importante fazermos referências aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), pois essa ideia de transformação é bem antiga, mesmo parecendo ser “ecos da modernidade”. As nomenclaturas de hoje parecem que vão direcionar o olhar das sociedades para as definições de políticas públicas de proteção e promoção da infância e adolescência. Esperamos que sim, contudo, é importante não perdermos de vista a própria história da infância empobrecida ao longo da humanidade. Retomando a minha trajetória na área, foi fundamental a minha participação num “semitágio” propiciado pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas com o apoio da República do Pequeno Vendedor, em Belém do Pará para conhecer e vivenciar, durante três meses, como se tecia os fios de uma política de proteção e reparação às crianças e adolescentes em situação de rua e, na ocasião, conheci e convivi com Padre Bruno Sechi (in memorian) idealizador de nova proposta alterativa na atenção desse

grupo. Essa convivência permitiu que continuássemos militando até 2020, em favor dos direitos das crianças em várias articulações institucionais como os Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum Nacional DCA) e no Fórum Nacional de Enfrentamento e Erradicação do Trabalho Infantil. Como podem observar minha vida vai-se entrecruzando e se enredando com a criação de espaços institucionais e espaços de ativistas/militantes para que possam entender um pouco essa minha trajetória. Importante ainda destacar o meu aprendizado na condição de colaboradora/ativista do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua em São Paulo (MNMMR) a partir de sua criação nacional, em 1985. Considero essa experiência como a mais radical de todas já vividas por trazer, à época, o “ser-criança” e o “ser-adolescente” para o centro da cena política nacional e internacional. Como pensar, em meninos e meninas em situação de rua, organizar o seu próprio movimento, defendendo suas ideias, propostas, deliberando e, ao mesmo tempo, monitorando e avaliando suas decisões. As idas e vindas no centro do poder político Brasília, com suas instituições fortes e, muitas vezes impermeáveis aos “de baixo”, tendo que dialogar com eles e elas, frente a frente. Aos que se interessam pela construção da história da infância empobrecida brasileira basta procurar em diferentes arquivos institucionais e mesmo nas redes sociais, um pouco dessa trajetória cidadã e protagonista. De novo tratando do meu retorno à FEBEM/SP, em 1983, outro desafio estava posto: como pensar a descentralização e a municipalização das ações/atividades da fundação na busca da melhoria do atendimento aos então “menores” e, ao mesmo tempo, resgatar o envolvimento das famílias e das comunidades para o cuidado com os seus. A ideia defendida pelo então Governo Franco Montoro (1983-1986) que defendia a ideia de que “nós não podemos trazer todos os menores para a capital de São Paulo. Eles têm que ser atendidos descentralizadamente nos municípios e, ao mesmo tempo, nós não podemos ficar institucionalizando os menores como se a FEBEM fosse um colégio interno dos pobres”. Isso precisava ser repensado, pois era necessário repensar a organização desse sistema de atendimento massivo, punitivo, coercitivo espalhado pelo país, durante décadas. Foi no tempo do Governo Montoro que se instalou a experiência democrática de construção de diálogo e coalizões em torno de um novo olhar e trato à infância, um conselho consultivo. Participei de reuniões desse conselho como suplente das representantes da FEBEM/SP (presidência e diretora técnica) e pude aprender como se pensa, se organiza e se estrutura um conselho de governo com a participação popular. Em outra atividade do grupo de pesquisa, poderemos tratar desse tema, que, acredito que poucos tenham conhecimento dessa experiência. Na verdade, penso que foi um embrião para a aposta de criação do Conselho dos Direitos da Criança e do

Adolescente, no ECA de 1990. A busca por fios teórico-metodológicos de materialização das garantias constitucionais e estatutária dos direitos humanos de crianças e adolescentes vem demonstrando que essa caminhada, apesar de complexa e longa, tem propiciado mudanças, aqui e acolá, em favor de meninos e meninas, sem qualquer traço discricionário.

Leonardo: Obrigado. Irandi, você falou assim, nessa retomada da sua trajetória da década de 1970, década de 1980, 1990 em relação a essa personalidade assim, nessa dimensão, como que foi nos anos 2000? O que você fez mais no início dos anos 2000? Nessa primeira década, em que você estava focada? Poderia falar um pouquinho desse período? Até para a gente, historicamente, conseguir entrar nesses últimos 20 anos?

Irandi: Antes, porém é preciso dizer que no início dos anos 1990, precisamente, entre 1991-1994 fui membro titular representando a Central Única dos Trabalhadores (CUT) no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), cuja sede localiza-se em Brasília, hoje no atual Ministério dos Direitos Humanos. Foram dois anos de intensa dedicação tendo participado de duas comissões de trabalho - a das Políticas Públicas e a da Erradicação do Trabalho Infantil - e das Assembleias ordinárias e extraordinárias do Conselho, além, de algumas viagens tratando das ações do Conselho no Brasil e no exterior. Ainda é desse período, a coordenação de estudos sobre a criança trabalhadora da CUT/Secretaria de Políticas Sociais em vários municípios brasileiros como também de organização de campanhas sobre o tema junto ao movimento sindical de trabalhadores. No período de 1990 a 1999 integrei o grupo de pesquisa do IEE-PUC/SP no desenvolvimento de estudos e subsídios técnicos sobre diferentes temáticas relacionadas ao direito da criança e do adolescente e sobre a política socioeducativa relacionada à Socioeducação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (restritivas de liberdade), num convênio entre Governo Federal/Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), FEBEM/SP e IEE-PUC/SP. Coordenei equipe de pesquisadores sobre o levantamento de crianças no trabalho infantil em várias regiões e municípios do Brasil, pela CUT Nacional e Secretaria de Políticas Sociais. Estive em Cabo Verde (África) na formação de profissionais para o desenvolvimento de políticas públicas para crianças e adolescentes, incluindo a Educação e o Trabalho, numa parceria com o Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP (NTC). Olhando pelo retrovisor, foi uma década de muito aprendizado e resultados no processo de implementação dos direitos da criança e do adolescente. Nos anos 2000, dediquei-me aos estudos referentes à minha pesquisa de doutorado na FE-

USP com o tema “O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação”. Como ativista dediquei-me à atuação junto à Coordenação Executiva do Fórum Estadual DCA de São Paulo, articulação que congrega a representação de Fóruns Municipais DCA e de militantes dos movimentos sociais da infância e apoio à formação contínua de conselheiros tutelares, criação e implementação de Escolas de Conselhos de Direitos. No ano de 2007 retorno à Universidade nos cursos de pós-graduação (mestrado estrito sensu e especialização) e graduação em pedagogia. Também de participação em debates sobre a gestão do SINASE (2006) e depois, em 2012 sobre a Lei Federal no. 12.594 (SINASE). O debate sobre a elaboração de planos decenais sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes e dos temáticos como acolhimento institucional, erradicação do trabalho infantil, enfrentamento às violências e violações contra crianças e adolescentes e decenal sobre atendimento socioeducativo ganham prioridade, seja nas atividades de assessoria, formação e elaboração de diagnósticos municipais. É preciso dizer que, a cada dois anos, tem-se o processo de realização das Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente, em que ativistas, militantes, profissionais se dedicam ao processo de realização das mesmas. O campo da infância e adolescência exige muito estudo, empenho profissional e colaboração militante para que as garantias constitucionais e estatutária saiam, de fato, do papel. Por exemplo, o processo de reordenamento jurídico-institucional começado na metade dos anos de 1990 atravessou a década de 2000 e ainda continua em curso, pois nenhum reordenamento fica pronto e acabado, ele é dinâmico, porque a sociedade é dinâmica, as situações e as condições são dinâmicas. Ouso dizer que o reordenamento jurídico-institucional como expressa a legislação ainda se configura como utopia na materialização dos eixos de proteção, promoção e defesa preconizados em termos da doutrina da proteção integral de crianças e adolescentes. É preciso salientar que no processo de reordenamento surgiram movimentos e organizações sociais um pouco diferente da fase militante/ativista em defesa dos direitos infantojuvenis e abrindo espaços para debates sobre a política de direitos, muitas vezes, apartadas da ideia de integralidade da atenção aos direitos. Muitas fundações empresariais foram sendo criadas. A academia – faculdades, centros de estudos, universidades - retomam seus estudos sobre infância numa perspectiva de aprofundamento histórico-crítico da própria confecção de infância e adolescência para infâncias e adolescências. Ainda, nos anos 2000, parece que se inicia de modo mais claro embates relacionados ao sistema de justiça com a política de direitos/atendimento. Se observarmos mais atentamente, podemos ver que falamos de Sistema de Garantia de Direitos (SGD) entendendo-o mais como um Sistema de Justiça. A própria justiça, por meio de seus conselhos em âmbito nacional,

começa a traçar diretrizes, elaborar estudos sobre metodologias, monitoramento e avaliação sobre a política de atendimento, ampliando, para a atuação dos Conselhos dos Direitos e dos Conselhos Tutelares. Um desses exemplos acontece quando da elaboração da orientação técnica SINASE sobre as bases metodológicas e arquitetônicas do sistema de atendimento de 2006 e, com isso, abrindo campo para a regulamentação do SINASE, sob a forma de lei (Lei n. 12.594/12). O desafio para mim a partir dos anos 2000 trata da implementação dos planos decenais de Estado para que a política materialize possa os direitos, com qualidade, previstos na legislação. E o expresso da lei para nós, é a constituição da república e é o estatuto da criança, mas cada pasta da política pública tem suas leis específicas você tem a saúde, a educação, a assistência social, o meio ambiente, a cultura, a moradia, a mobilidade urbana, os transportes, a segurança pública, entre outras. Precisamos entender que as pastas das políticas públicas têm interesses que são confluentes como também outros muito específicos e verificar como isso, acontece na execução da política de direitos. E eu diria, que é um campo bastante árduo, porque é um campo conflituoso, porque é um campo que você tem várias intenções e vários gestos, vamos dizer assim, que podem favorecer ou não a materialização da proteção integral. Qual é a materialização da proteção integral pretendida? A partir dos anos 2000 estamos ainda enfronhados sobre como se dá essa materialização no cotidiano da vida de crianças e adolescentes, sem qualquer traço discricionário. A ação pública de formação contínua dos atores institucionais do SGD tem sido a inspiração para a mudança de corações e mentes. Qual a formação que eu consigo propor, fazer, modificar a ideia de discricionariedade ainda arraigada quando se trata de formar para a cidadania? Acredito que o avanço conquistado é aquele que nos permite dizer, discutir, utilizar a justiça e seus procedimentos em torno dos direitos. A sociedade ainda tem dificuldade de entender e quando eu digo a sociedade, quero colocar o SGD com o um todo, em entender que a lei é para todas as crianças e adolescentes, sem qualquer traço discriminatório. Então, não podemos discriminar pobre, preto, periférico como também não posso discriminar os quilombolas e os ribeirinhos, como não posso discriminar a população indígena e nenhum outro grupo ou pessoa, pois os direitos infanto-juvenis são para todos. Será que vamos conseguir implementar a “gramática” dos direitos humanos nos diferentes espaços da vida pessoal e socio comunitária? O protagonismo dos estudantes da educação básica tem sido estimulado nos ambientes escolares? O protagonismo de crianças e adolescentes tem sido estimulado em diferentes instituições de atendimento? E o protagonismo de adolescentes nos espaços dos Conselhos dos Direitos tem sido impulsionados pelos próprios integrantes do Conselho nos municípios e

estados da federação? Será que nos anos 2000 estamos experimentando as novas formas de participação e de fazer a gestão democrática nos Conselhos, nos programas, serviços e projetos sociais? Eu acho que nos anos 2000 nós ainda estamos um pouco perplexos, vamos dizer assim, do ponto de vista de que nós temos que entregar para a sociedade brasileira, que houve uma mudança significativa no campo da infância com a Constituição Federal, a partir do expresso no artigo 227. Essa perplexidade parece que está colaborando para um certo afastamento de militantes/ativistas/simpatizantes da causa infanto-juvenil. Um fato/situação que não pode ser deixado de lado, o tempo da pandemia Covid-19. Para isso, a 12^a. Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2022-2023), por meio do CONANDA, definiu como o tema geral *A situação dos direitos humanos de crianças e adolescentes em tempos de pandemia de Covid-19: violações e vulnerabilidades, ações necessárias para a reparação e garantia de políticas de proteção integral, com respeito à diversidade*, a ser debatido de baixo para cima (do município, passando pelos estados da federação até chegar ao âmbito nacional) a partir de eixos como: 1. Promoção e garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no contexto pandêmico e pós-pandemia. 2. Enfrentamento das violações e vulnerabilidades resultantes da pandemia de Covid-19. 3. Ampliação e consolidação da participação de crianças e adolescentes nos espaços de discussão e deliberação de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos seus direitos, durante e pós-pandemia. 4. Participação da sociedade na deliberação, execução, gestão e controle social das políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos seus direitos de crianças e adolescentes considerando o cenário pandêmico. 5. Garantia de recursos para as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes durante e pós-pandemia de Covid-19. Imaginem-se vocês que o processo conferencial é espaço de marcar presença, lugar de fala, de propor, de debater e deliberar sobre propostas e, no período pandêmico, nada disso pode ser feito. Foi preciso alterar datas e definir modalidades para sua realização. Boa parte das conferências lúdicas, livres e municipais foram feitas na modalidade online dificultando a presença massiva dos interessados, em especial de crianças e adolescentes. Não foi fácil realizar as conferências, contudo, foi necessário proceder ajustes em termos metodológicos e operacionais. As conferências representam o saber-fazer democrático e participativo e como respeitar e garantir essa concepção/ação? Eu participei no processo conferencial de várias formas como especialistas na explanação do tema geral e subtemas, como participante, delegada eleita e na qualidade de assessora técnica para a organização e operacionalização das conferências. As lições que aprendi foi a de constatar como parte significativa dos/as participantes teve que se reinventar para a garantia da participação

democrática e ampla no sentido de que suas proposituras alcançassem o debate, a apreciação e a deliberação tanto nos grupos como nas plenárias. Por outro lado, os encontros, reuniões e convocações para participação presencial foi cedendo à participação na modalidade virtual e, com isso, as distâncias físicas entre um evento e outro foram de um certo modo sanadas. Acredito que muito das ações militantes e ativistas continuarão sendo realizadas na modalidade online e, com isso, evita-se gastos com de tempo com deslocamento, com alimentação e hospedagem. Contudo, como a 12ª. Conferência Nacional DCA foi realizada em Brasília e na modalidade presencial afianço que nada substitui os encontros e as trocas de experiências. Muito dos Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente tem mantido essa estratégia de reuniões/assembleias combinando formas híbridas de participação (presencial e/ou online).

Leonardo: Irandi, pela sua explicação deu para compreender que você atuou em várias frentes e nessas diferentes frentes tem algumas ênfases, por exemplo, na formulação de política pública ou na docência como no atendimento direto à criança e ao adolescente e ainda em atividades de assessoria. Peço que você explique como foi selecionada se vincular a determinados projetos ou mesmo de determinadas frentes de atuação? Agora vou a mais aqui nessa linha, como que você foi decidindo qual seria a sua dedicação maior? Em cada momento nesses mais de 40 anos de trajetória?

Irandi: É difícil e, ao mesmo tempo, é fácil dizer sobre essas escolhas. Primeiro porque a temática da infância me ganhou desde muito pequena conforme já relatei na primeira parte desta entrevista. Apesar de trabalhar vários temas tenho um geral ou principal que trata-se do recorte criança e adolescente. Por outro lado, pela minha formação acadêmica gosto de lidar com a gestão dos direitos referentes às políticas públicas e lidar com pessoas e profissionais. Contudo tem dias que o ativismo fica maior do que deveria e tenho vontade de me afastar um pouco. Aí, busco fazer um curso e atividade que parece estar bem longe de temas e espaços de atuação. Por exemplo, aprender a escrever (escrita criativa) e aprender línguas e culturas estrangeiras. No momento, estou apaixonada pela língua italiana. Leio muita poesia, ouço música. Assim, vou levando a vida, e escolhendo alguns trabalhos que me encantam mais, em determinados momentos. Por exemplo: tenho dado assessoria à escrita de memórias dos profissionais que lidam com a Socioeducação como das memórias de determinados acontecimentos, as conferências dos direitos. Atualmente, tenho me dedicado muito ao Coletivo de Estudos e Pesquisas em Socioeducação (CEPS) pela relevância da pesquisa sobre os “Fios teórico-metodológicos

que tecem a Socioeducação”. É um grupo independente e autônomo das amarras institucionais. Estamos na fase da escrita do texto, sob a forma de ensaio. Participar do grupo da UEL, no Serviço Social, é muito prazeroso. A metodologia e procedimentos são bem adequados aos objetivos que se procura alcançar. A dedicação de cada integrante indica o compromisso com o tema e com o coletivo. Recebi o convite pela colega a Profa. Dra. Andréa Pires da Rocha com que tenho segurança e afeto para o desenvolvimento da proposta de trabalho. A publicação do livro teve excelente aceitação junto às redes e espaços que frequento, seja no trabalho como nos grupos de debates. Também pudera, não é todo dia que temos a oportunidade de conviver com colegas pesquisadores de vários países e focados no tema geral dos direitos humanos e especialmente voltada à infância, adolescência e juventude. A forma artesanal como o livro foi tecido trouxe para a mim a perspectiva de que é possível produzir e difundir conhecimento de maneira simples (e não simplória) e competente e, no formato E-book alcança uma infinidade de leitores, grupos de pesquisas e profissionais da área. O interessante nos tempos de hoje pelo meu ativismo e lida profissional responsável e criativa que as pessoas, instituições e colegas me procuram ofertando trabalhos e, quase nunca, recusa. A recusa se dá quando o tema/assunto/proposta não se relaciona com minha formação, experiência profissional e assuntos/temas. Gosto muito do meu ofício e, por isso, zelo por ele.

Marcela: Irandi, vou aproveitar o ensejo do que você falou, que hoje você vem se dedicando quase que exclusivamente à Socioeducação, quando você fala da sua trajetória, a partir da segunda metade dos anos 1970, esse percurso profissional permite a gente pensar em alguns elementos do seu protagonismo. Você pode falar um pouco como se deu esse protagonismo na luta de direitos humanos voltado para o segmento criança e adolescente? Aproveite para enfatizar algo que ficou sem ser dito durante a entrevista.

Irandi: Bom, conforme vocês podem perceber o meu protagonismo é o da prática. Eu já disse para vocês que eu não entendia nada do ponto de vista legal e as referências eu tinha sim, porque eu fiz Letras e Pedagogia e estudei, por quatro anos, Direito, então algumas referências teórico metodológicas, eu tinha. Mas a construção e a busca por outras referências foram se dando mesmo a partir das práticas, num envolvimento sistemático com a questão social infância e adolescência. Este foi meu engajamento desde muito pequena, atravessado pela prática da arte musical. Uma coisa é você ter uma boa prática e ela não ser engajada com as demandas sociais. E luto por uma prática engajada a partir do que o conhecimento científico me proporciona. Eu sou uma das poucas pessoas, na área da criança, que o

pessoal fala assim [...], acho gozado isso, porque para gente não tem essa diferença hoje, nós estamos falando mais pensando nesse tempo todo. “A Irandi é uma das poucas pessoas que foi [...]”, eles falam assim “[.] que foi militante da área da criança, mas ela nunca deixou a academia”. Eu tento entender isso, eu dizia “mas como deixar a academia, se eu também sou fruto dela”. Na verdade, boa parte da militante me chama de professora e quase nunca pelo meu nome, a não ser quando quer resolver alguma pendenga, daí me chamam pelo nome e sobrenome. Fico preocupada com isso... contudo, vamos deixar esse sentimento de lado. Não tem essa de que na prática a teoria é outra! Vamos pensar nisso e refletir até chegar à conclusão que uma não se separa da outra. Elas são indivisíveis. O estudo da música em tenra idade acredito que tenha me proporcionado um olhar e sentido rigoroso na busca do som perfeito e, isso, depende de muito esforço, estudo, repetição e, portanto, disciplina. Isso acontece também com o teatro: não basta decorar o texto, é necessário conhecer, pesquisar e pensar em cada palavra, frase, parágrafo, contexto e ainda cuidar do corpo para que ele também se expresse. Como fiz teatro amador por quase 20 anos, acho que tive muita sorte na lida para a construção do saber-fazer. Contudo, tenho um grande problema para resolver: saber escutar o outro. Ai, como é difícil. Como estou muito na fase da escrita tenho que me recolher um pouco e ficar horas sem falar com ninguém, concentrada, na procura de palavras para a construção do sentido da escrita. Quantas vezes você reescreve o seu projeto de pesquisa ou um projeto de intervenção? Várias vezes até que a palavras ganhem substantividade. É comum na elaboração de relatórios técnicos sobre determinados casos que fazemos afirmações sobre o outro ou determinada situação sem se valer do conhecimento científico. O que me incomoda sobretudo na área da infância é o uso recorrente do “eu acho que”... Para mim deve ser assim expresso: eu penso o seguinte sobre ‘acolhimento institucional’, “sobre Socioeducação”, “sobre o protagonismo infanto-juvenil”... Quando se diz “eu penso” significa que podemos estabelecer um diálogo sobre tal questão. Quando se diz “eu acho”, bom, aí está mais para o plano pessoal do que no plano técnico/profissional/científico e, nesse sentido, como posso interferir no seu modo/mundo pessoal? Essa situação me persegue e acabo tendo dificuldade em ouvir o outro. Tenho que me (re)educar. Na nossa área temos que estudar muito, debater muito, saber escutar o outro muito bem e quantas vezes for necessário. Sem isso, não há argumento em defesa dos direitos que se sustente. Estou dizendo isso para se chegar à práxis que, para mim é possível com muito conhecimento, vivências, ética e escuta. É a práxis que, na verdade, vai auxiliar os processos de construção, desconstrução, reconstrução de ideias e ações. Ela vai permitir penar, repensar, ressignificar a teoria, acredito eu. Essa minha insistência, muitas

vezes, me deixa muito preocupada porque em determinados espaços “sou da academia” e, nos espaços da academia, “sou apenas da prática”. Não é fácil, contudo, tenho que aprender a lidar com isso.



Fonte imagem:

<https://escoladeconselhos.ufms.br/conheca-um-pouco-dos-ministrantes-do-2o-modulo-do-curso-de-formacao/>

Marcela: Respondeu sim, Irandi, obrigada. E Irandi, pensando agora, na atuação de movimentos sociais mesmo, nas ONGs, pensando no protagonismo de outras pessoas, de ações comunitárias, qual a avaliação que você faz, que você considera que foi uma atuação importante? E se você pudesse fazer essa avaliação, como isso se deu.

Irandi: Eu acredito que sem o movimento social e sua ressignificação a partir dos anos 1980, quando principalmente do processo da Assembleia Nacional Constituinte e, em seguida, com a elaboração do ECA, em 1990, muito das conquistas obtidas no plano dos direitos humanos de crianças e adolescentes não teria sido aprovada pelo Congresso Nacional. Como disse em outras passagens desta entrevista, um novo movimento social em defesa dos direitos infantojuvenis surgiu e tendo como protagonistas principais os próprios meninos e meninas, como foi o caso do MNMMR. O movimento social contribuiu significativamente para o processo de reordenamento jurídico-institucional posto pela atual legislação. Ocupou espaços dos Conselhos dos Direitos tendo em vista sua própria natureza – formado por representantes de governos e da sociedade civil, em igualdade paritária de representação; participou do processo de implementação dos Conselhos Tutelares, de base municipal; criou os Fóruns de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente compostos pela sociedade civil para deflagração da nova “gramática” dos direitos, em nível nacional, estaduais, municipais; influenciou na definição de campanhas de mobilização nacional como a do enfrentamento do trabalho infantil e a do enfrentamento à violência e as violações cometidas contra crianças e adolescentes; participou de elaboração de leis complementares ao ECA, como é o caso da criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; participa de audiências públicas promovidas tanto pelo Sistema de Garantia dos Direitos (SGD) quanto pelos poderes legislativo e

executivo; mobiliza e organiza as conferências dos direitos da criança e do adolescente que, a cada dois anos, são realizadas, nos três âmbitos da administração pública; participa dos processos orçamentários para o financiamento das ações públicas em favor dos direitos infantojuvenis e das campanhas para doação de recursos ao próprio Fundo da Infância e Adolescência (FIA). Poderia ficar aqui enumerando as várias inserções do movimento social nos diferentes espaços em que a pauta criança e adolescente, se faz presente. Mesmo com toda essa atuação, é comum ouvirmos que o movimento social em defesa dos direitos da criança e do adolescente está vivendo com crise de mobilização e de representação. A crise permeia a sociedade desde sempre e, são as crises, que fazem ressurgir novos atores na cena da vida política e social. Contudo, é bom, esclarecer que nos tempos de hoje, outros modos de se engajar na ação política tem aparecido. Um exemplo de avanço da mobilização social em torno dos direitos da criança e do adolescente no país, foi a adesão do movimento sindical de trabalhadores em todo esse processo de reordenamento institucional. Eu mesma dirigente sindical de um sindicato ligado à infância (Sitraemfa, à época) e filiado à CUT, fui eleita em assembleia nacional para integrar como conselheira titular para o espaço público CONANDA, com mandato para dois anos (1992-1994) Com essa minha participação no CONANDA pude mobilizar trabalhadores e suas organizações para as tarefas contra o trabalho infantil, por uma política nacional de formação e pela qualidade das políticas públicas destinadas aos meninos e meninas. Foi possível também manter-se articulado com as demais centrais sindicais porque a pauta da criança e do adolescente permitia essa articulação. A própria Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) teve e ainda tem papel de relevo quanto à questão da violência e violações contra crianças e adoelscnetes e pressão para a erradicação do trabalho infantil e pela qualidade de espaços de formação dos adoelscnetes para o trabalho. O próprio empresariado no processo de reordenamento jurídico-institucional criou suas fundações, organizações sociais e fóruns para debater a pauta da criança e do adolescente. Muito dessas fundações empresariais têm tido assento nos Conselhos dos Direitos. As mídias sociais são exemplos de uma militância diferente de outros tempos. Hoje se fala em rede, articulações, coalizões. O importante é deixar claro que sem a participação dos movimentos sociais nas demandas pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, parte das conquistas poderá se esvaír.

Leonardo: Ok. Agora, pensando, assim, em toda essa trajetória dos direitos que a gente foi conversando, o que você destacaria como o principal do que mudou ao longo do tempo?

Irandi: Bom, muita coisa mudou e a principal mudança é reconhecer que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta de uma sociedade que ser quer democrática, justa e diversa. O reconhecimento da existência, pelo menos no plano da legislação, da “gramática” dos direitos humanos representa para mim a grande mudança a partir dos anos 1990, do século XX para o XXI. Com todas as dificuldades, idas e vindas, acredito que a política de direitos da criança e do adolescente, sob a égide da educação em direitos humanos, é incontestável. A caminhada na busca de resultados substantivos para nossa infância se faz caminhando.

Marcela: Bom, Irandi, a gente queria agradecer então, a sua disponibilidade, de você compartilhar seu conhecimento e parte de sua trajetória em favor dos direitos infanto-juvenis. Se você quiser destacar alguma coisa ainda, o espaço está aberto.

Irandi: Eu agradeço a paciência e a generosidade de vocês para me escutarem. A cada entrevista o diálogo vai-se constituindo e isso tem me ajudado em muito entender que movimento social é esse que resiste frente a tantos obstáculos... Eu pensei que iria responder a um questionário com perguntas mais fechadas, ao contrário, as perguntas foram abertas e, algumas delas, precisei respirar fundo para tentar respondê-las. Já como pessoa do interior, vou pedindo desculpas se não consegui fazer um bom combate de ideias. A vida é assim: tem dias que chove, tem dias que faz sol. Vamos” tocando em frente” como nos lembra o poeta-compositor-músico, Almir Sater.

Leonardo: Eu, também, por fim, gostaria de agradecer ao aceite, à disponibilidade da Irandi. Foi um prazer conversar com você nessa manhã e realizar a entrevista. E é isso, espero que a gente possa conversar em outros momentos e depois fazer a análise do material. A gente fará a transcrição da fala.

Irandi: Sim, agradeço mais uma vez a você que temos, na medida do possível, estreitando laços em favor dos direitos da criança e do adolescente e mostrando nossa capacidade e habilidade para resistir.

“A LUTA PELA INFÂNCIA E JUVENTUDE VALE UMA EXISTÊNCIA”: ENTREVISTA COM O DR. OLYMPIO DE SÁ SOTTO MAIOR NETO

Entrevista realizada por Leonardo Carvalho de Souza, Keila Pinna Valensuela e Nathalia Raiany Araujo Andrade Pereira

Leonardo: Bom dia, doutor Olympio e doutora Keila.

Estamos aqui para realizar a entrevista, que faz parte da pesquisa intitulada: “Sistema de Proteção e Garantia de Direitos Humanos voltados a Infância e Juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil”, coordenada pela professora doutora Andréa Pires Rocha. Doutor Olympio, você autoriza fazermos a gravação desta entrevista e utilizar seu nome nas pesquisas?

Dr. Olympio: Está autorizado!

Leonardo: Agora passo a palavra para a Keila.

Keila: Dr. Olympio mais uma vez agradeço e inicio a entrevista fazendo uma breve leitura, um resgate de seu histórico, seu currículo, que é extenso, vou fazer alguns destaques, como o doutor colocou, são 46 anos no Ministério Público, então tem muitas contribuições e depois dessa apresentação o doutor pode fazer ou acrescentar algumas



Fontes: Entrevista concedida à TV Justiça (TRT - 9ª região PR) no Seminário combate ao trabalho infantil (2023).

informações e alguns destaques. Basicamente, eu levantei que o Dr. Olympio de Sá Sotto Maior Neto nasceu em Curitiba em 1952, iniciou sua trajetória na área jurídica frequentando o curso de Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre 1971 e 1975. Ingressou no Ministério Público do Paraná por concurso em 28 de março de 1977 e atuou em muitas comarcas, contribuiu com instituições, comitês, conselhos, nesse sentido vou citar alguns: Conselho Administrativo da Fundação de

Ação Social do Paraná (FASPAR), acompanhou os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, especialmente nas áreas relativas ao Ministério Público e Infância e Juventude. Em 1988, foi integrante da comissão para a elaboração da carta magna do Paraná junto à Assembleia Legislativa (ALEP). Também em 1988 participou de estudos para elaboração da Lei Orgânica Estadual do Ministério Público do Paraná. Coordenou o Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça das Crianças e Adolescentes em 1990. Em 1993 tornou-se Procurador da Justiça. Integrou a diretoria da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude em 1993. Presidiu, por duas vezes, a Associação Paranaense de Juízes e Promotores de Justiça da Infância e Juventude. Em 1994, assumiu o cargo de Procurador-Geral de Justiça do Estado do



Fonte: Posse para procurador-geral de Justiça do Ministério Público do Estado do Paraná (7 de abril de 2008, para o mandato de 2008-2010). In.: Memorial do Ministério Público do Paraná.

Paraná, tendo sido reeleito em 1996. Foi Procurador-Geral de Justiça também nos anos de 2008 e 2010. Integrou a Comissão Estadual da Verdade do Estado do Paraná, destinada à investigação das graves

violações aos direitos humanos ocorridas no Paraná, especialmente no período da ditadura militar. Contribuiu para várias temáticas, em especial, sobre crianças e adolescentes. Nas suas gestões frente ao Ministério Público contribuiu para a independência funcional e administrativa da Instituição, assim como para a garantia de seu orçamento próprio na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Também já contribuiu na docência e na assessoria a movimentos populares. Então, são muitas contribuições, parabéns pela trajetória, pelo currículo, por tudo que nos proporcionou. Dr. Olympio, você quer fazer mais alguma complementação de seu currículo? E, por favor, destacar nesse momento o que o Dr. Olympio tem feito especificamente na sua área de atuação.

Dr. Olympio: Keila, no contexto do meu currículo, vale destacar o fato de que participei do momento da Assembleia Nacional Constituinte, quando foram definidas as regras para a infância e juventude. Em retrospectiva desse tempo, registro que a área da infância e da juventude tinha como legislação disponível o Código de Menores, no qual o legislador não havia feito por estabelecer os direitos da população infantojuvenil. A grande e correta crítica era essa: a legislação não previu os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, nem o dever institucional e indelegável do Estado na proteção social da população infantojuvenil e suas famílias. Expressamente, o Código de Menores estabelecia um único direito para as crianças e adolescentes: o de receber assistência religiosa enquanto internado numa unidade oficial, o que se mostrava absolutamente insuficiente para responder às situações concretas das crianças e adolescentes que compareciam perante a justiça de menores. Nos movimentam então no sentido da adoção dos ditames da doutrina da proteção integral, que dava suporte teórico a todas as legislações internacionais da área da infância e da juventude, tais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, as Regras de Beijing para a administração da justiça de menores, as Regras de Riad para prevenção de atos infracionais. A doutrina da proteção integral apresenta como tese fundamental a de que incumbe à lei assegurar às crianças e adolescentes a possibilidade do exercício dos seus direitos elementares. Ainda que, resumidamente, vale deixar registrado que as respostas da justiça de menores para os casos que lá chegavam eram, de um lado e por falta de programas como a liberdade assistida, encaminhar às unidades de internação as crianças e adolescentes a quem se atribuía a prática do ato infracional, fazendo então proliferar as FEBEMs da vida, que se apresentavam como verdadeiros depósitos de crianças e adolescentes indesejados nas suas comunidades. E, por outro lado, quando se tratavam de crianças e adolescentes oriundos de famílias empobrecidas e despossuídas, ao invés de se exigir a proteção do Estado, dava-se a destituição do poder familiar, com a entrega dessas crianças e adolescentes para uma família substituta, impedindo os pobres do exercício da maternidade e paternidade. No exato momento histórico em que se propugnava por uma nova legislação para a infância, dá-se a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, para onde foram levadas propostas jurídicas destinadas à proteção integral de nossas crianças e adolescentes, especialmente daquela que se transformou no art. 227, da Constituição Federal, que é a regra de ouro para a população infantojuvenil, prevendo o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar às crianças e adolescentes, com absoluta prioridade, os direitos 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, enfim, ainda que genericamente, mas, pela primeira vez no ordenamento jurídico brasileiro, estão inscritos os direitos fundamentais da população infantojuvenil. Lembrando que esta regra chega à Assembleia Nacional Constituinte através de uma emenda popular com cerca de 2 milhões de assinaturas, discutida em todos os quadrantes do país com a participação não só dos que atuavam no sistema de justiça mas, principalmente, com a intervenção das entidades da sociedade civil organizada, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, o Fórum DCA (Fórum das Entidades de Defesa das Crianças e Adolescentes), enfim, foi uma grande mobilização social para levar à Constituição Federal essa regra que advém exatamente da doutrina da proteção integral. O art. 227, da Constituição Federal, corporifica a proposta da doutrina da proteção integral ao enunciar os direitos fundamentais da população infantojuvenil, marco do processo evolutivo da legislação em relação a infância e juventude e que obrigou, na sequência, a formulação de um diploma infraconstitucional, que acabou sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente, com a participação das mesmas forças sociais. Eram várias as propostas apresentadas no Congresso Nacional. Que eu me lembre, entre outras, havia uma apresentada pela deputada Kubitschek (de Minas Gerais) e outra pela Associação de Juízes e Curadores de Menores, tentando fazer aproveitamento das regras do Código de Menores. Eu estive na Câmara dos Deputados fazendo exatamente a defesa do texto que veio se transformar no Estatuto da Criança e do Adolescente e, na sequência, por convite da relatora da matéria, Deputada Rita Camata, tive a oportunidade de acompanhar todas as reuniões da respectiva comissão da Câmara dos Deputados, podendo explicar o motivo pelo qual as normas ofertadas no projeto de lei continham esse ou aquele conteúdo, tanto que, embora tenha havido algumas modificações no texto original, manteve-se quase que integralmente o texto apresentado para o Estatuto da Criança e do Adolescente. Observando-se que, ao mesmo tempo da discussão do nosso novo diploma legal para a infância e juventude, a ONU preparava a Convenção sobre os Direitos da Criança, sendo que o diploma brasileiro já fazia por absorver os princípios e as regras mais importantes da referida Convenção, tanto que, na sequência, o UNICEF vai sugerir, a todos os países que iriam fazer adaptação das suas legislações à Convenção, que utilizassem como parâmetro o Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro. Destaque-se então a importância da Constituição de 1988 e a regra de ouro para a infância contida no seu art. 227, que vai determinar depois o surgimento do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

Keila: Dr. Olympio, de uma certa forma o senhor já iniciou a resposta da próxima questão, mas eu quero voltar um pouquinho e perguntar ainda, sobre sua formação, o que te levou para essa área da infância e da juventude? Quais foram suas influências? Estamos falando do momento anterior à Constituição Federal, e como foi esse início? Porque a pesquisa também tem como um dos objetivos entender essa singularidade, essa contribuição de protagonistas nesse sistema, na organização desse sistema de proteção. E o Doutor é uma figura muito importante nesse processo, exatamente, por esse momento histórico da Assembleia Nacional Constituinte de pensar depois o Estatuto da Criança e do Adolescente e em seguida, então isso tudo é importante da gente saber o porquê a escolha do Direito, dessa área específica da infância e juventude e suas influências naquele momento.

Dr. Olympio: Minha ligação com a área da infância é antiga, pois fui Comissário de Menores na época ainda do Código de Menores, que atuava, voluntariamente, como um auxiliar do Juízo para determinadas atividades. Meus pais, também voluntariamente, atuavam na Justiça de Menores, lembrando-me de tê-los acompanhado várias vezes fazendo visitas para análise da situação social de pretendentes à adoção. Então, antes de completar 18 anos, eu ia junto com meus pais para essa análise, e ali já me preocupando, claro, de um lado satisfeito pela possibilidade da existência de famílias que pretendiam adotar mas, de outro, preocupando-me com a família de origem das crianças, com o motivo pelo qual as crianças estariam sendo colocadas para adoção. Aqui abro parênteses para dizer que a melhor das minhas contribuições no momento da formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente foi a de ter feito proposta no sentido que a falta ou a carência de recursos materiais não poderiam, por si só, justificar a destituição do poder familiar, sendo que, nessas hipóteses, a criança ou adolescente deveriam permanecer na família de origem e as famílias serem encaminhadas a programas oficiais de auxílio, exatamente para romper com a prática, com base no Código de Menores, de impedir as famílias empobrecidas e despossuídas de exercitar o direito de paternidade e maternidade, como se essas pessoas, vítimas de nossa sociedade marcada por estruturas sociais absolutamente injustas, tivessem feito opção voluntária por viver naquelas condições, não cumprindo com os deveres inerentes do pátrio poder, quando, na verdade, o que se deveria acontecer seria o Estado socorrendo essas famílias, prestando a assistência social a que elas têm direito. Ainda hoje, infelizmente, vamos encontrar casos concretos em que a destituição do poder familiar, contrariando a regra do Estatuto da Criança e do Adolescente, dá-se exclusivamente em razão da pobreza. Voltando então à narrativa da construção do Estatuto da Criança e

do Adolescente, importante registrar o grande debate nacional, em todas as regiões do Estado brasileiro, determinante da formulação de suas normas, com a participação de juristas, mas também, com igual importância, das entidades e movimentos da sociedade civil. O Fórum DCA reuniu as entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente e atuava permanentemente com a ideia que não basta existir uma regra bem elaborada juridicamente, mas que também houvesse mecanismos garantidores de que aquela regra viesse a produzir os efeitos na realidade social, alterando-a na proteção dos direitos da criança e do adolescente. Tendo concluído a Faculdade de Direito e ingressado no Ministério Público, sempre atuei com prioritária atenção para a área da infância, preocupado, por exemplo, com a existência de creches, com a assistência social para as crianças e famílias, com programas para a profissionalização dos adolescentes, capazes de fazer inserir o adolescente depois de forma adequada no mercado formal de trabalho, enfim, a minha carreira sempre teve esse olhar especial para a infância e juventude. Finalmente, em Curitiba, assumi a Promotoria de Justiça junto à Vara de Menores Infratores, onde a regra, pela inexistência de programas em meio aberto (principalmente a liberdade assistida que propicia o adequado acompanhamento do adolescente por equipe multidisciplinar), era o encaminhamento dos adolescentes para a internação em unidades de regime fechado (as Febens, que proliferavam pelo país), com real possibilidade de saírem desses espaços (às vezes, verdadeiros depósitos de adolescentes indesejados nas suas comunidades) cidadãos de pior categoria do que quando neles entraram. Minha posição sempre foi e continua sendo totalmente contrária à internação, devendo-se considerar nos casos concretos o comando constitucional no sentido da excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. A ida para o Setor de Infratores da Vara de Menores de Curitiba me impulsionou ainda mais no sentido de alterar esse estado de coisas. Conseguimos então, com a intervenção da FUNABEM

no Paraná, iniciar a implantação do Programa de Liberdade Assistida, primeiro aqui em Curitiba e depois em



Fonte: Tribuna da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) Foto de Orlando Kiss/ALEP (2019).

Londrina, Maringá, Cascavel e Foz do Iguaçu. Também com a intervenção da FUNABEM/PR, através de Nilton Grem e Ana Maria Travagim, foi instalado um grupo de trabalho envolvendo atores da área da infância e juventude, surgindo em seguida, formalmente, a Comissão Estadual de Estudos sobre o Menor em Situação Irregular. Como presidente da comissão, desde logo propus e foi acolhida a sugestão de que as entidades da sociedade civil organizada, atuantes na área, também viessem integrar a comissão e, mais que isso, que as decisões da comissão se transformassem na política estadual para a Infância e Juventude. A proposta foi acolhida pelo Secretário de Assistência Social Rubens Bueno e também pelo governador Álvaro Dias. Daí a ampliação do Programa de Liberdade Assistida, assim como profundas modificações no sistema socioeducativo, principalmente no que dizia respeito às Unidades de Internação. Pelas suas características, tendo a dizer que a Comissão de Estudos sobre o Menor em Situação Irregular foi o embrião do surgimento dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Keila: Dr. Olympio, nós percebemos na sua trajetória várias frentes de trabalho, atuou junto à gestão, atuou na assessoria, na execução de políticas e na elaboração dessas políticas, conselhos, conferências, fóruns, toda essa dinâmica. Elaboração da Constituição, depois o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente e na docência, nesse sentido, no que o doutor se identificou mais nesse processo? Qual foi sua atribuição que teve mais identificação?



Fonte: “Do Código de menores ao Estatuto da Criança e do Adolescente” – VII Simpósio Nacional de Fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos. ECA 30 Anos (2020).

Dr. Olympio: Eu nunca me desvinculei da área da infância e juventude, assim como do propósito de serem efetivadas as promessas de cidadania para as crianças e adolescentes contidas na Constituição e no Estatuto da

Criança e do Adolescente. Hoje coordeno no Ministério Público a área de direitos humanos. Temos no Centro de Apoio Operacional 12 eixos de atuação, tais como promoção de igualdade racial, promoção de igualdade de gênero, direitos da população LGBTQIA+, defesa dos direitos da população em situação de rua, defesa dos povos e comunidades tradicionais, com destaque para os indígenas, os quilombolas, os faxinalenses e pescadores artesanais, intervenção nos conflitos fundiários na perspectiva da realização da reforma agrária e materialização do direito à terra. Atuamos em relação ao Direito Humano à Alimentação Adequada, enfim, são 12 eixos, mas eu sempre mantenho meu vínculo com a área da infância e da juventude. Nesses anos todos foi fortalecida cada vez mais minha convicção de que não vamos construir uma desejada sociedade melhor e mais justa se continuarmos a perder gerações e gerações de crianças e adolescentes para a subcidadania, para a exploração, a opressão e a exclusão social. Nessa trajetória, também registro que logo após a promulgação da Constituição de 1988, procurei o então Procurador-Geral de Justiça do Estado do Paraná, Dr. Jerônimo Albuquerque Maranhão, dizendo que deveríamos instituir uma Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos e Garantias Constitucionais para responder às nossas novas atribuições, pois, embora mantidas as atividades tradicionais do Ministério

Público na área criminal, a Constituição passou a incumbir ao Ministério Público a defesa de todos os melhores interesses da sociedade, tais como os relacionados ao meio ambiente, ao consumidor, à pessoa idosa, à pessoa com deficiência, às crianças e adolescentes, ao patrimônio público, enfim, foram alargadas de forma extraordinária e positiva as atividades do Ministério Público. O Paraná foi então o primeiro Estado a instituir uma Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos e Garantias Constitucionais e eu tive a oportunidade de ser o primeiro Promotor de Justiça a atuar nessa Promotoria de Justiça. Houve inúmeras intervenções da Promotoria de Justiça em relação a concursos públicos que estabeleciam idade máxima, concursos que não previam número de vagas iguais para mulheres, passamos a acompanhar as questões dos povos indígenas, da população em situação de rua, entre outras matérias. Em 1993, fui promovido a Procurador de Justiça e, já no ano seguinte, fui eleito Procurador-Geral de Justiça do Estado do Paraná, que corresponde à Chefia do Ministério Público. Assumi a Procuradoria-Geral de Justiça e atuei sempre na perspectiva de dar ao Ministério Público condições para cumprir com as suas novas atribuições institucionais, a partir da garantia de sua autonomia, não só funcional, mas também administrativa e financeira, alcançando inclusive que o Ministério Público passasse a ter um percentual específico na Lei de Diretrizes Orçamentárias. Fui por quatro mandatos Procurador-Geral de Justiça do Estado do Paraná, tendo também

coordenado as áreas da infância e juventude, bem como da pessoa com deficiência.

Keila: E o doutor sempre teve uma vinculação muito bacana também com as universidades, com a questão da pesquisa, com as ações extensionistas, poderia falar um pouquinho sobre isso?

Dr. Olympio: Eu lecionei Direito Penal na PUC e na Faculdade de Curitiba. Em razão do Mestrado na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, dediquei especial estudo para a Teoria Crítica do Direito, inclusive para a criminologia crítica, que indicava que determinadas pessoas experimentam condições reais de vida tão adversas, insuperáveis pelos meios tidos como legais ou legítimos, que acabam impulsionados no sentido da criminalidade. Então, se a proposta é diminuir a criminalidade, é necessário garantir a todos o exercício dos direitos fundamentais. Como dizia Roberto Lira, a verdadeira prevenção da criminalidade é a Justiça Social. Tais pressupostos me encaminharam cada vez mais para a proposta de efetivação dos direitos da população infantojuvenil. O saber produzido na academia foi norteador da minha atuação profissional. Por outro lado, junto com a academia, sempre defendi a proposta acerca do dever do Ministério Público de colaborar com o processo de organização popular, fazendo com que a própria comunidade identifique os temas mais importantes e, através dos movimentos populares, das organizações não governamentais, fazer a defesa dos direitos que lhes são correspondentes. O objetivo é de que ocorra a organização de movimentos em defesa das mulheres, defesa do meio ambiente, defesa do consumidor, defesa da infância, etc., para que a própria sociedade organizada intervenha positivamente no seu processo civilizatório. O Ministério Público deve ser o braço jurídico dos movimentos populares, acrescentando mais legitimidade à sua atuação quando intervém para solucionar questões que a própria sociedade civil organizada apresenta. Também no contexto relacionado às Universidades, devo destacar minha intervenção para a criação, em todas as Universidades Estaduais, dos NEDDIJ (Núcleos de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude), destinados não só ao atendimento multidisciplinar das situações concretas envolvendo crianças e adolescentes, mas também, ao auxílio dos próprios Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças e Adolescentes no diagnóstico e adequada formulação de políticas públicas para a área. Enfim, contar com o saber produzido na Academia é fundamental para que as ações da área jurídica tenham base teórica e científica adequada para aquilo que você pretende realizar. Nessa mesma linha, convém registrar a importância dos Conselhos de Direitos enquanto espaços de democracia participativa. Eu

não tenho dúvida em dizer que o melhor deles, que melhor funciona, é o da área da infância e da juventude, por ter o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecido expressamente seu caráter deliberativo e a composição paritária entre representantes de órgãos públicos e das entidades da sociedade civil organizada, havendo uma gestão compartilhada do poder. Soma-se a isso o princípio constitucional de prioridade absoluta para a área da infância, que significa, no que é mais importante, preferência na formulação e na execução de políticas públicas, bem como destinação privilegiada de recursos para a área da infância. Portanto, os Conselhos dos Direitos das Crianças e Adolescentes têm todas e melhores condições de alterar a realidade social garantindo, com a política pública que delibera, os direitos previstos no nosso ordenamento jurídico para as crianças e adolescentes. Aliás, agora mesmo, diante da existência de 33 milhões de brasileiros que passam fome e de 125 milhões que se encontram em situação de insegurança alimentar, estamos trabalhando fortemente no sentido de que os municípios do Paraná façam adesão ao SISAN (Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional), que vai importar na criação do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), bem como a instituição dos Comitês Intersecretariais (CAISANS) e, ainda, na formulação do plano municipal de segurança alimentar e nutricional. Estamos interferindo também no sentido para a criação nos municípios paranaenses dos Conselhos Municipais de Promoção da Igualdade Étnico-racial, assim como tenham, todos os municípios paranaenses, lei prevendo cotas raciais em todos os concursos públicos.

Keila: Eu lembro até na nossa última entrevista, dessa discussão que o doutor fez de inclusão, da disciplina sobre educação em direitos humanos, nos cursos, e sobretudo o Direito, então, houve essa contribuição.



Fonte: “Direitos Humanos” – Programa MP no Rádio, Ministério Público do Paraná. (2017)

Dr. Olympio: A novidade é que há dois anos discutindo a proposta da inserção da educação em direitos humanos na matriz curricular de formação de todos os atores da área da justiça e de segurança pública. Nesse momento está preparado um curso

para aqueles que ministram aulas nos cursos de formação, ou seja, formando os formadores, para bem inserir o tema direitos humanos na educação dos integrantes do Poder Judiciário, da Defensoria Pública, da Ordem dos Advogados do Brasil, do Ministério Público, das polícias militar e civil, da polícia penal, enfim em todo o sistema de justiça e de segurança pública. Diante de situações estruturais que a gente convive, como o racismo estrutural e discriminação, em relação àqueles que são empobrecidos, da ação de regra direcionada a essa população. Enfim, Tenho a certeza que a obrigatoriedade curricular do tema direitos humanos vai propiciar evolução significativa na efetivação correta das atividades dos mencionados agentes públicos, inclusive na superação de práticas de conteúdo discriminatório, racista e aporofóbico.

Keila: Então, Dr. Olympio, eu penso que o senhor já respondeu de uma certa forma, as duas próximas questões, mas eu vou ler, e se o doutor tiver mais alguma contribuição para essas duas questões, fica à vontade. Seria então, como foi o seu protagonismo na luta pela garantia e efetivação dos direitos humanos voltados ao segmento infantojuvenil em seu país? Então, acredito que já respondeu muito mais, enfim, o que mais poderia ter?

Dr. Olympio: No contexto do sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes eu só acrescentaria essas duas coisas. Primeiro, a importância dos Conselhos Tutelares. O Paraná foi o primeiro Estado a ter os Conselhos Tutelares instalados em todos os seus municípios. Aliás, Maringá foi o primeiro município do país a instalar o Conselho Tutelar. Os Conselhos Tutelares, cumprindo com suas funções institucionais, fazem, na linha de frente, o primeiro e célere atendimento de crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, seja pessoal, familiar ou social. Lembrando que, para a execução das medidas que aplica, o Conselho Tutelar pode requisitar os serviços públicos das áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança. Pela importância e possibilidade de intervenção, eu tenho falado que, caso não fosse do Ministério Público, certamente seria um Conselheiro Tutelar. O outro ponto que destacaria diz respeito às decisões dos Tribunais Superiores (STJ e STF) no sentido de que a política deliberada pelos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente vincula o administrador. Vale dizer, o administrador é obrigado a destinar os recursos necessários para a implementação da política, dos programas e ações, reflacionados à infância e que foram definidos pelos conselhos de direitos. Na prática, isso significa potencialmente alterar a realidade social da infância e juventude em cada localidade, a partir do funcionamento adequado do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente. Tenho dito que as três grandes bandeiras da

infância e juventude são: lugar de criança é na família (a família é a principal agência de socialização do ser humano, é espaço de afeto necessário para o desenvolvimento sadio das crianças e adolescentes), lugar de criança é na escola (diz o texto constitucional que o sistema educacional é o espaço para o desenvolvimento pessoal, de capacitação ao trabalho e de preparo para futuro exercício de cidadania), mas, também, lugar de criança é nos orçamentos públicos (de nada vale o melhor dos discursos a favor da infância, nem a melhor da política formulada pelos conselhos de direito, se, no momento das leis orçamentárias não for feita a previsão dos recursos necessários para a implementação dos respectivos programas e ações). Insisto, se houver a deliberação do conselho de direitos, o administrador é obrigado a disponibilizar recursos orçamentários, até porque, diante do princípio da prioridade absoluta, não pode o Executivo Municipal implementar uma política não preferencial enquanto houver programas e ações da área da infância e da juventude a serem preferencialmente implementadas. Nesse contexto, precisamos mobilizar a sociedade para acompanhar o trabalho dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente no sentido de que realizem adequado diagnóstico (contando aqui, inclusive, entre outros e como já dito, com as Universidades Estaduais), com a consequente formulação de política direcionada ao exercício, por todas as crianças e adolescentes, dos direitos que já estão prometidos para eles na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Keila: Maravilha, só abrindo um parêntese. Eu conheço a assistente social, Rosalina, que foi uma das primeiras conselheiras daqui de Maringá, ela participou desse processo. É muito bacana poder ouvir toda essa história. Bom, outra questão que acredito, que o doutor já respondeu, mas pode também fazer destaques, é sobre a atuação dos movimentos sociais, das ONGs, movimentos comunitários e como foi a contribuição? Como que o doutor avalia a contribuição desses movimentos populares, para, então, a conquista dos direitos na infância e juventude?

Dr. Olympio: Como já disse, os movimentos populares tiveram papel fundamental no momento da Assembleia Nacional Constituinte (foram colhidas dois milhões de assinaturas em emenda popular que resultou nas regras hoje contidas na Constituição Federal para a infância e juventude, inclusive daquela que se transformou no art. 227, da CF, que é a regra de ouro para a nossa infância e juventude). Eu já citei o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) que teve papel diferenciado pela mobilização levada a cabo com as próprias crianças e adolescentes, sendo que todo evento no Congresso Nacional que iria tratar do tema, lá estavam

as crianças e adolescentes ocupando os espaços do Parlamento. Entre tantos, vale consignar a participação da Pastoral do Menor, da Sociedade Brasileira de Pediatria, do Movimento pela Educação e do já mencionado Fórum DCA. A intervenção dos movimentos populares e das entidades da sociedade civil organizada sempre foi no sentido do estabelecimento de normas jurídicas que viessem a garantir a materialização dos direitos estabelecidos. Nesse quadro vale também deixar o registro da importância do previsto para o Sistema de Justiça, inclusive destinando ao Ministério Público a defesa, na esfera administrativa ou judicial, dos direitos da população infantojuvenil. O legislador do Estatuto da Criança e do Adolescente também estabeleceu infrações administrativas e mesmo figuras típicas penais para a punição dos violadores dos direitos das crianças e adolescentes. Não há dúvida da necessidade dos movimentos populares e entidades da sociedade civil, tal qual fizeram no momento da sua elaboração, continuarem intervindo agora para a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse caminho, indispensável a difusão adequada da lei, permitindo que todos, pela via do conhecimento, possam exigir as regras estabelecidas em prol das nossas crianças e adolescentes, lembrando que a lei, por si só, por melhor que seja, não altera a realidade social. O que modifica a realidade social é o exercício dos direitos que nela estão previstos.

Keila: Sua fala já se conecta com as duas últimas perguntas que o Leonardo fará ao senhor.

Leonardo: Em relação à próxima questão. Quais as conquistas vivenciadas? O que você analisa que mudou ao longo do tempo?

Dr. Olympio: As conquistas estão relacionadas com o funcionamento adequado dos Conselhos dos Direitos das Crianças e Adolescentes que, como já disse, fazendo diagnóstico adequado da situação na infância e juventude em cada localidade, formulando política que atenda aos direitos da população infantojuvenil, lembrando que, antes do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), transformada depois Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBA), formulava em Brasília a política da infância para ser implementada, de maneira linear, em todos os municípios brasileiros, desconsiderando o óbvio de que cada localidade possui realidade própria, a exigir também política específica. Por outro lado, são inúmeras as decisões da Justiça da Infância e Juventude determinando, diante da inércia do administrador, o cumprimento das regras do Estatuto da Criança e do Adolescente. Inúmeros também são os casos resolvidos pelo Ministério

Público na esfera administrativa, através das ações civis públicas e dos termos de ajustamento de conduta.

Leonardo: O doutor falou dessa trajetória, desses avanços que foram trazidos e a pergunta seguinte é, atualmente, quais são os desafios a serem enfrentados?

Dr. Olympio: A resposta estará conjugada com as anteriores. O desafio é a participação de todos nós para garantir o empoderamento e funcionamento adequado dos conselhos de direito. Comparecer nas suas reuniões e insistir na deliberação sobre os temas relevantes para a infância e juventude. Por exemplo, creche para as crianças de 0 a 3 anos; programas oficiais às famílias carentes; iniciação profissional e profissionalização para adolescentes; programas para atendimento à saúde mental de crianças e adolescentes dependentes de álcool e droga; busca ativa de crianças e adolescentes em situação de fome e insegurança alimentar; entre outros. Como ninguém possui conhecimento enciclopédico, recomendável a existência de um fórum capaz de reunir especialistas sobre os temas que serão debatidos nos conselhos de direitos e que possam subsidiar tanto os conselheiros representantes da sociedade civil organizada quanto os dos órgãos públicos. Observo que já fui representando a sociedade civil, integrante do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA/PR), assim como do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), bem sabendo por isso mesmo da importância de reuniões prévias e dos subsídios advindos dos especialistas.

Leonardo: Certo, o doutor falou um pouco dos desafios, dos avanços. E agora, o que a gente precisa enfrentar, mencionamos os conselhos, a participação nos conselhos. A última questão, no sentido de “esperançarmos”, você poderia deixar alguma mensagem que aponte para a importância dos direitos humanos voltados à infância, juventude?

Dr. Olympio: Tenho para mim que a luta pela infância e a juventude vale uma existência. Quem tem o propósito de se constituir em instrumento à disposição da nação brasileira para a construção de uma sociedade melhor e mais justa, entregue o melhor de seus esforços à defesa dos direitos da população infantojuvenil, de modo a que, um dia, todas as crianças e adolescentes possam exercitar direitos que, hoje, uma parcela já exercita. Não tenho dúvida em dizer que, respeitado o princípio da dignidade da pessoa humana, intervindo no sentido da superação das desigualdades sociais e da erradicação da pobreza, vamos, a partir da efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, ver atingido o objetivo fundamental da

República Federativa do Brasil: o de construir uma sociedade livre, justa e solidária.

Keila: Maravilha, coisa boa, doutor Olympio, então a gente encerra as questões nesse momento, há uma hora e meia de muita aprendizagem, história e memórias, que pretendemos socializar depois. Quero agradecer imensamente a sua contribuição para essa entrevista, para essa pesquisa e deixar o canal aberto para próximas.

Dr. Olympio: Estarei sempre à disposição. Fiquei muito feliz de ter tido essa oportunidade de, mais uma vez, falar sobre a Infância e Juventude.

DANDO PASSOS SEGUROS, POIS “PESSOAS DO PRESENTE E DO FUTURO VÃO SEGUIR ESSA HISTÓRIA”, ENTREVISTA COM FRANCISCA RODRIGUES DE OLIVEIRA PINI

Entrevista realizada por Andréa Pires Rocha e
Paloma Andressa Xavier de Paula

Andréa: Francisca, olha só, por que você? [...] Então, a gente levantou coletivamente nomes de pessoas que a gente conhece, que a gente é fã, que a gente admira para conversar, então, pessoas que marcaram e que marcam essa luta pela infância e juventude no Brasil e nos outros países. E aí a intenção não é analisar, é homenagear [femenagear] essas pessoas [...] E aí a gente levantou algumas pessoas do Brasil e você, por ser do Serviço Social e ter essa história do Instituto Paulo Freire, ter essa história de Educação Popular, foi uma pessoa que apareceu como consenso na nossa lista. [...] Então, a ideia é essa e aí te agradeço por ter topado participar aqui com a gente.

Paloma: A primeira questão então, Francisca, é para você contar um pouco para a gente... se apresentar, fazer uma apresentação sua para nós.

Francisca: Primeiramente, eu agradeço o Programa de Pós-Graduação da UEL, na pessoa da professora Andrea Pires e agora da orientanda de doutorado Paloma, pelo convite a mim feito. Eu fiquei surpresa com o convite, até porque na História das “femenagens”, os bem mais velhos são “femenageados”, no caso das mulheres, ou homenageados, e eu estou aí no meio termo, né, tenho 54 anos, de profissão eu tenho 33 anos de Serviço Social. Eu me formei na década de 90, me formei no ano de 1990. Nessa trajetória profissional eu logo me vinculei a um serviço que à época era análogo a um manicômio. Ficava na região norte do município de São Paulo, uma casa de doenças nervosas e mentais. Ali eu me encontrei com muitas violações dos Direitos Humanos de mulheres e homens, é um lugar que internava até 500 pessoas. Então, eu percebi que saúde mental não era a minha área de atuação, não por conta das inúmeras violações que lá presenciei, é por eu não ter... não tive identidade no momento com aquele trabalho de muito sofrimento, e, sobretudo, porque naquele momento ainda não existia o que nós temos hoje na luta antimanicomial e tudo era muito recente. Eu fiquei por 8 meses nesse lugar e logo no meio da década de 1990, eu conheci o Austregésilo Carrano, o homem que quando na juventude ele foi internado pela família aí no estado do Paraná

por conta de um baseado. E a história do Carrano se tornou livro, se tornou filme – o filme “Bicho de 7 cabeças” é a história do Carrano protagonizada por Rodrigo Santoro. E eu conheci o Austregésilo Carrano num encontro que o CRESS- SP promoveu para debater a política – estava iniciando a luta pela política antimanicomial – e naquele momento conheci o Carrano, comprei o livro dele “O canto dos malditos” e eu percebi que aquilo que eu vivenciava não tinha nada a ver com uma política de saúde mental. Desde então, eu o acompanhava, ele faleceu jovem, em 2008. Quando coordenei o Serviço Social na Faculdade de Mauá, em 2003, eu o levei para conversar com os estudantes e para debater o filme que tinha sido lançado. E ele fez um debate imensamente amoroso, mas com densas análises de como nós deveríamos nos juntar a essa luta. Então, eu tive o privilégio de conhecer, de conviver, de estar junto, de somar à luta antimanicomial.

Só que, na década de 90 ainda, 1992, eu fui trabalhar na Fundação do Bem-Estar do Menor, em São Paulo, num serviço chamado “Acolhimento de crianças carentes e abandonadas”. Então, veja só, estávamos há 2 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e na capital paulista, num grande espaço, num bairro nobre de São Paulo, o Pacaembu, existia um lugar que abrigava crianças de 0 a 6 anos, uma Instituição Total. Eu falava assim: “Nossa, como que as instituições totais estiveram na primeira década da minha vida profissional presentes no meu trabalho profissional”. Então, isso me chamou muito a atenção, primeiro, pela quantidade de crianças: de 0 a 3 eram trezentas e de 3 até 6 mais trezentas. Então, eu como assistente social, acompanhava as crianças maiores, de 3 a 6 anos. Naquele lugar eu fiquei até o seu fechamento – que eu também participei desse processo considerando que aquele serviço violava o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse lugar me jogou mais centralmente para a luta dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Em todo o tempo que lá fiquei nunca tirei o pé das lutas sindicais, denunciando a superlotação, denunciando o quanto que os bebês ficavam depressivos por falta de contato humano e adoecidos na questão de tomar o leite na mamadeira dentro do berço, ficando surdos. Então, eram questões como essa que permeavam a década de 90 neste lugar chamado Sampaio Viana que, em termos de estrutura física está lá no mesmo lugar, mas que foi ressignificado. Então, a memória histórica, desse lugar deveria se tornar o memorial dos Direitos Humanos da criança e do adolescente pela representação social e política que ele tem no Estado de São Paulo e no Brasil, nós deveríamos nos juntar enquanto lutadores e lutadoras para reivindicar aquele espaço para ser um memorial. O que a infância brasileira passou ao longo do século 20 deveria ser muito bem documentado. Somente no ano de 1996 é que desencadeia o processo da municipalização

e os municípios tinham que pensar ações para acolher as crianças e adolescentes, em pequenos grupos. Essa grande instituição me coloca na luta, me coloca no movimento e eu começo a participar de forma processual, de forma orgânica nos fóruns dos direitos da criança e do adolescente para a gente pensar ações como conselheiras/os dos direitos da criança e do adolescente, fazer a disputa da agenda, da narrativa, por dentro dos conselhos.

Então, eu fiquei muito tempo no Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em São Paulo. Em 1996 fui conselheira dos direitos da criança e adolescente porque eu queria entender de fato o que nos cabia enquanto conselheiras e conselheiros nessa relação com o Executivo. A normativa diz que o Conselho é órgão deliberativo, formulador de políticas públicas e nessa divisão de papéis no novo ordenamento jurídico o Executivo deveria executar, mas as coisas não são tão óbvias assim porque se trata de desconcentração do poder e o Estado não vai sair desse lugar de ditar regras e normas para a sociedade. Então, eu percebi o quanto que foi tensa essa experiência, mas, ao mesmo tempo o quanto que ela foi rica em possibilidades, em colocar no colo do Executivo aquilo que era devido, por exemplo. E, naquele momento, a gente mapeou a partir da ação do Conselho Tutelar que no município de São Paulo não existia programa de apoio ao auxílio à família e o CMDCA pode propor algo que depois se insira na política pública e naquele momento foi criado o PROASF – Programa de Apoio Sociofamiliar, de modo que pensasse algo que pudesse atender um dos artigos do Estatuto que diz que não havendo condições socioeconômicas para a família ou estando em condições de fragilidade, que as famílias pudessem ser acompanhadas em programas de apoio sociofamiliar, o texto está assim no Estatuto. E naquele momento a política de assistência social ainda estava sendo elaborada, muito recente, então, 1993. Até chegar o SUAS vai demorar um pouco, uma década até a Política Nacional de Assistência Social, então, os serviços não estavam ainda criados de modo a atender as famílias. A experiência política de formular ações que dialogassem com o Estatuto era muito central na ação do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo, ao mesmo tempo de fazer denúncias daquilo que o Executivo não assegurava à infância.

A gente vem de um histórico, como a professora Andrea Pires falou no início, de colonialismo, de olhar para a infância como um ser sem voz, um ser que tudo cabe a ela. Então, o Estado foi tendo essa postura em relação à infância. Na minha avaliação, este ano que o Estatuto completará 33 anos pouco mudou em relação a políticas que realmente promovam os direitos humanos da criança e adolescente e que reconheçam a criança e o

adolescente como sujeito de direito, como sujeito protagonista da sua história, um sujeito que de fato está em fase peculiar de desenvolvimento.

O que eu quero chamar a atenção na década de 1990 foi o investimento na formação política, muitos grupos... alguns foram desfeitos porque a militância arrefeceu um pouco, mas eu lembro que tinha em São Paulo o IADES que era o instituto de assuntos socioeconômicos que pensava mapeamentos em relação a implementação do ECA no estado de SP. O IADES foi o único que até hoje no estado de SP que fez um mapeamento do estado de SP para identificar como estava sendo a implementação dos conselhos dos direitos, conselhos tutelares, e que ações existiam nos municípios, tendo em vista que o estado de São Paulo é um estado de mais de 600 municípios. Na própria PUC-SP existia o IEE que era um instituto também dedicado a pensar pesquisas e formações e muitos sindicatos que se dedicavam a pensar a nossa formação política. E existia um grupo na Ordem dos Advogados com bastante... como que eu os defino? Com uma larga experiência e identidade com esse projeto de profissão que a gente defende, que é pensar realmente uma proteção integral. Tinha uma atuação muito contundente nas violações contra adolescentes e crianças no estado. O Jairo Fonseca, o Carlos Di Pietro, eram dois advogados que colocavam aquela OAB SP à serviço da luta. E, naquela OAB, 1996 até 1998, eu e o professor Roberto da Silva – que hoje é professor da FEUSP – nos dedicamos com um grupo de pessoas da militância do Estado a pensar o reordenamento da FEBEM, pensando esse reordenamento desde o seu estatuto até o modo como ela deveria funcionar. Nos dedicamos aí 11 meses de trabalho numa comissão, na Subcomissão dos Direitos Humanos de Criança e Adolescente da OAB SP – eu e ele coordenávamos esse grupo – e quando finalizamos o trabalho, o Di Pietro e o Jairo Fonseca chamaram a imprensa para entregar esse documento de reordenamento para o então governador Mário Covas. E aí eu lembro que, evidentemente, a gente não esperava que um dia nós fossemos dormir com uma FEBEM e acordássemos com outra, mas a gente tinha uma esperança de que pudesse, no processo, as coisas mudarem. Então, esse documento foi o primeiro de reordenamento desse porte e dois outros foram feitos, de menor porte, sem nenhum êxito. E aí um dia a gente vai dormir FEBEM e acorda Fundação CASA. Fruto dessa luta que a gente fez imensamente, porque São Paulo ficou até 2005 com o nome de FEBEM, é o último estado da Federação que preservou não só o nome, mas todo o marco legal do período da ditadura quando a FUNABEM foi criada, em 1964; quando conquistamos a Constituição de 1988 ela é totalmente desfeita, mas os filhotes permaneceram intactos, e em São Paulo foi um lugar que a gente manteve... a gente não, os órgãos de estado, mantiveram intactos. Então, a luta para que houvesse o

reordenamento, conforme o artigo 258 do Estatuto, foi imensa nesse estado que nós atuamos, mas a gente percebeu o quanto que o estado se organiza quando tem organização política.

Outra questão que nós percebemos no próprio mestrado. Quando eu vou fazer o mestrado em 1998 eu vou estudar o CONDECA – o Conselho Estadual dos Direitos da Criança – e a implementação do Estatuto; e, como recorte de análise, eu vou estudar a questão das medidas socioeducativas. E, ao eleger o sujeito da pesquisa, elegi sociedade civil e os representantes do poder público. Na primeira década da implantação do CONDECA eu percebi o quanto que o poder público investiu em nomes de representantes das pastas das políticas públicas que conseguissem fazer o debate com a sociedade civil, porque a sociedade civil daquele momento era uma sociedade civil muito combativa, conhecia o Estatuto, participou da elaboração do Estatuto, tinha debate tanto teórico, político e ético. E aí, o governo investiu em nomes que pudessem, com a sociedade, fazer o “bom combate”, o bom combate no sentido de preservar eles, aquilo que eles queriam preservar e nós tentando fazer com que pudesse virar para que houvesse uma política dos Direitos Humanos do Estado de São Paulo. De fato, a máquina é muito poderosa e a gente passou uma década, a primeira década do Estatuto inteira fazendo marcações tanto no governo do Estado quanto no município de São Paulo para que as coisas pudessem avançar. E aí o que eu percebi no meu mestrado é que a visão do Estado em relação à democracia era uma visão quantitativa, então, eu lembro, na minha pesquisa mesmo, é pública, então eu posso citar nomes, eu entrevistei uma professora que à época era COGESP – Coordenadoria do Estado da Educação, hoje mudou de nome, ela é professora da USP e ela dizia assim: “Acho que vocês se equivocam porque vocês fazem uma eleição com 100 pessoas e elegem vocês. Aí o nosso governador que foi eleito com, sabe, 9 milhões de votos, vocês querem achar que os 9 milhões de votos são inferiores a 100 pessoas que foram eleitas... que vocês foram eleitos”. Então, uma visão liberal e quantitativa de democracia, essa ideia de pensar uma democracia com a base, com a população estava muito distante, inclusive da universidade que ela representava ou de um segmento da universidade que ela representava. Finalizo o mestrado compreendendo que desde o primeiro dia do CONDECA, que iniciou em 1992, a questão do ato infracional, por exemplo, esteve presente na primeira reunião, ele entrou no debate e ele permaneceu por toda a década de 90. Então, significou que aquele tema que era muito caro por conta das violações cometidas no Estado, nunca saiu da pauta dos conselheiros. Evidentemente que o governo se desloca de acordo também com a nossa organização e a gente sabe que a luta, ela foi muito capitaneada pelas fundações empresariais. Já no final da década de 90 as fundações emergem, aquelas

ONGs clássicas de luta vão perdendo potência por conta de toda a lógica do Estado se organizar, então, há um enquadramento central nas organizações que tinham luta como centro da sua existência e essas organizações que não lutavam, essas fundações empresariais que não lutavam, mas queriam estar por dentro do debate vão para os fóruns, vão para os conselhos fazer um outro tipo de luta. Evidentemente que não é luta, né, porque quando não tem base, não tem população, não tem luta.

E aí a gente percebeu que a nossa correlação de forças foi diminuindo. Por quê? Porque a gente estava com menos gente, menos pessoas para fazer os enfrentamentos, então, nós fomos perdendo o fôlego da luta política por falta de sujeitos políticos nessa história. Então, à medida que a política pública vai sendo definida parece que a gente saiu da luta; não, a gente nunca saiu da luta, é que a forma de lutar teve que ser ressignificada porque o mesmo espaço que nós tínhamos no início da década de 90, em 2000 foi totalmente ressignificado. Em relação ao CONDECA... eu estou falando muito do CONDECA porque como eu fui do fórum estadual dos direitos da criança por uma década, eu tenho muito essa história presente; porque nós do Fórum dos Direitos da Criança éramos os sujeitos que alimentavam os conselheiros e as conselheiras dos direitos da criança ao nível estadual e o CONDECA era o nosso principal debate dentro do fórum porque sem um CONDECA forte a política estadual dos Direitos Humanos de criança seria uma política frágil. No estado de São Paulo nós conseguimos um CONDECA forte nas duas gestões primeiras – década de 90 – e depois nunca mais por conta dos novos sujeitos políticos que entraram em cena que não são os sujeitos políticos que o Eder Sader conta no livro dele: da militância, da base, não, eram atores que vieram disputar essa agenda, essa narrativa, conhecer como nós nos portávamos, a nossa narrativa, mas fizeram uma outra luta, de modo que num certo momento se juntaram com o governo – eu posso datar isso em 2000. O governo vai fazer todo um investimento no interior do estado para que a luta venha do interior para a capital e aí no interior esses governos são fortes – eu não quero aqui citar nenhum porque depois vai ser publicado – mas, todo mundo conhece o estado de São Paulo e há um governo que ficou muitas décadas e esse governo foi dando o tom.

A militância permaneceu lutando, mas com o poder de intervenção muito pequeno. Eu quero dizer que enquanto a gente conseguiu organizar o movimento da infância pensando num movimento articuladamente com o fórum nacional, que sempre foi também o problema para a militância dos Direitos Humanos de Criança e Adolescente porque, em tese, o fórum deveria ser o espaço em que a sociedade civil dialogasse com a agenda de luta do movimento social da infância. E, para a minha surpresa, quando eu fui fazer o meu doutorado – 2002 a 2006 – eu tomei um susto, porque

quando a gente está num fórum estadual, está no seu estado, faz as inter-relações, você não imagina que no nascimento do fórum nacional na década de 80, ainda, nasce a partir de organizações não governamentais, até aí ok porque não existiam fóruns estaduais naquele momento, mas quando passa a luta a se organizar por meio de fóruns, porque senão fica todo mundo dentro do movimento... Tá bom, mas o que que você faz? Tem uma coisa que é a luta, a luta da sua organização e tem uma coisa que é a luta política maior. E eu me dei conta que o fórum estadual é um fórum de organizações. E nós ao entrarmos no fórum nacional... e eu fui lá com duas intenções: a primeira é compreender como o fórum se articulava com os outros fóruns e, segundo, publicizar que eu iria fazer a minha pesquisa e ouvir os sujeitos. Então, quando eu chego em 2002 eu percebo que tinha um estatuto que colocava que quem participava eram as organizações. E quando a gente vai propor que a partir dali os fóruns que estão presentes e representados nesse espaço pudessem também ter direito a voz e voto porque não teria sentido pensar uma organização nacional sem essa capilaridade, depois de muita tensão foi acolhida. E aí mais pessoas vieram para esta defesa, pessoas do Rio Grande do Sul, da Bahia, colocar do significado político do fórum nacional em articulação com outros fóruns estaduais para pensar agendas comuns para o Brasil. Então, isso foi muito bem encaminhado por 8 anos, depois disso se perde novamente, se perde enquanto estratégia de luta política; por quê? Porque memória histórica do



Fonte: EaD Freiriana – Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire.

processo vai se perdendo. E aí quem não recorre à História quer partir do ponto que chegou da história e aí você não entende por que uma luta, um espaço sobreviveu três décadas e o que caberia dessa década em diante dar continuidade.

Eu acho que eu me alonguei na minha apresentação porque eu já fui falando do meu início, depois falei de São Paulo, fórum estadual, a luta pelo CONDECA, faço uma relação já bem pouco em relação ao fórum nacional, mas, enfim, minha apresentação meio alongada! Então, atuei – pelo que eu já falei até agora – atuei inicialmente na saúde mental 8 meses, na Fundação do Bem-Estar do Menor na questão das crianças que eram chamadas de carentes e abandonadas. Então, para a

gente entender aquela fundação com o objetivo central de pensar: “O que que eu posso contribuir?”; contribuir com um trabalho profissional, mas contribuir com a luta política; uma das contribuições foi participar dos espaços para o fechamento dessa unidade que a gente conseguiu em 1996.

Bom, prossigo nessa militância indo para a pesquisa, no mestrado eu pesquisei o CONDECA, no doutorado o Fórum, os Fóruns DCAs como uma representação do movimento social dos Direitos da Infância e da Adolescência e aí me insiro, em 2002, na docência, onde estou até hoje, mais no Instituto Paulo Freire, e essa pegada do movimento popular, essa pegada da Educação Popular como uma marca da educação que é construída com os sujeitos, ela esteve e ela está presente na década de 90. O meu encontro com o Instituto é um encontro de celebração desse lugar que eu vinha construindo com as lutas, com os movimentos da Brasilândia, da PUC-SP que foi uma escola não só do doutorado e mestrado, mas um lugar que a gente pôde, com todas as contradições que os espaços têm, mas são espaços que você percebe que há possibilidade de construção. Então, a Educação Popular da minha trajetória nasce também muito com o Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP, o NTC, com a professora Stela Graciani, que era da Educação. Então, se vocês perceberem, eu sou uma assistente social que sempre estive com os dois pés fincados na Educação, e a educação pensada por dentro e por fora da escola. Então, eu falo assim: “Gente, o Serviço Social da Educação. Eu espero que os assistentes sociais não queiram atender problemas”, porque infelizmente tem uma ideia fantasiosa que nós vamos fazer busca ativa. Não, gente, nós temos que fomentar o debate da gestão democrática na escola, incentivar os adolescentes a se organizarem, as crianças... Eu penso neste trabalho que os assistentes sociais e os psicólogos não... né, uma mesa e atendendo, porque a escola quer demandar isso para nós, se nós não conhecermos a Educação, e a Educação Popular, nós não vamos conseguir dar o tom do nosso lugar nesse espaço.

Andréa: Então, e aí nessa história, de fato, você trouxe ali transversalmente. [...] E a terceira pergunta nossa seria do seu protagonismo. Então, pelo que eu vi na sua apresentação você trouxe, mas, talvez, se você lembra de algum outro elemento do teu protagonismo nessa luta pelos direitos infantojuvenis no Brasil, se você quiser destacar.

Francisca: É, eu tenho muita dificuldade em nominar, mas, como eu disse, acho que num primeiro marco, pensando a questão do reordenamento, essa discussão ela foi estruturante do estado de São Paulo, isso está documentado, as pessoas têm pouca memória desses processos

porque quem chegou depois pouco se apropria disso. Então, o reordenamento institucional da FEBEM do estado de São Paulo foi um marco em conjunto com muitos sujeitos, pensar as conferências lúdicas quando o Brasil estava na Segunda Conferência Lúdica; na Terceira que seria em 1999 nós, no município de São Paulo, de forma ousada, promovida pela gestão do Djalma Costa que hoje está no CEDECA Interlagos... Nós dissemos “nós”: eu, Isis Longo, que também fez doutorado na USP com a Maria Victória Benevides, nós enquanto Fórum dos Direitos da Criança propusemos: “Por que que a gente não ousa pensar conferência com as infâncias pra gente ouvi-las?”; alimentados muito do desejo de pensar esse lugar da infância e da participação da infância e da experiência passada do Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua. E aí levamos para o Conselho, como nós tínhamos um Conselho altamente aberto a ideias desse tipo, o Djalma – à época presidente – concordou com a proposta, nós formulamos um pequeno projetinho de como isso se daria no município de SP, um município muito complexo de pensar uma organização. E aí, dividimos; na época as subprefeituras não estavam ainda organizadas, 1999, mas a gente dividiu em cinco regiões do município e cada região deveria fazer momentos de conversa com as infâncias pensando toda uma ludicidade envolvendo a arte, a dança, mas não deixamos de ouvi-las na questão dos Direitos Humanos subjacente ao Estatuto. E deu muito certo porque todo mundo – orientados pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de São Paulo – aceitou participar desse processo, as Organizações não Governamentais, que são as que impulsionam a política pública nesse município e no Brasil aceitaram e nós levamos na Conferência Lúdica Municipal mil crianças para o Centro Cultural Vergueiro. E tem uma simbologia essa conferência porque naquele ano, 1999, o Brasil não tinha nos orientado, mas eu sempre digo para os estudantes: “Gente, está no Estatuto que a criança tem que participar, não precisa chegar uma resolução para a gente falar assim: ‘agora a gente pode participar’. Vamos avançar”. E aí quem tem as ideias e consegue coletivo para implementá-las, consegue avançar.

Essa conferência foi maravilhosa em relação ao conteúdo, a Stela Graciani, uma professora da PUC que está aposentada, levou 25 crianças surdas da Derdic para dançarem na abertura. Então, naquele momento que o debate da inclusão estava bem iniciante, mesmo porque com a LDB de 1996 estava posto, mas ainda não tão assimilado e compreendido. Conseguimos levar 20 adolescentes que cumpriam medidas privativas de liberdade – tudo bem que fugiram 5 ao irem ao banheiro, o segurança na porta, eles fugiram pela janela. Eu falei: “Gente, mesmo assim, foram só cinco”. Então, depois dessa experiência da Fundação CASA tem mil reticências para liberar para participação, mas participaram, contribuíram

com propostas, mesmo desse modo, mesmo com essa fuga de cinco, eu lembro que algumas diretorias mantiveram a ideia deles e delas participarem das etapas estadual e da nacional.

E aí, com a nossa contribuição em São Paulo, dessa conferência super exitosa, muitas pessoas participando, em dezembro de 1999, que houve a Terceira Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, foi aprovada uma proposta que os municípios deveriam envidar esforços para fazer conferências lúdicas com as crianças e adolescentes. Evidentemente que quem não compreende o Estatuto não vai fazer conferência lúdica porque dá muito trabalho, e a ideia de que criança dá trabalho é um absurdo, mas é o que está colocado na representação social, política deste país porque a ideia da criança participar é você pensar um ambiente para a criança, a ludicidade com a criança, a linguagem da criança e, sobretudo, pensar a criança participando com os adultos na conferência convencional porque onde se vota delegados ainda é na conferência convencional; a gente não avançou nesse ponto, mas eu percebo que no município de São Paulo, no município de Santos, município de Osasco – eu estou citando só esses que eu conheço bem –, esses municípios têm investido em espaços que fomentem a participação nas conferências dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, com crianças, crianças contribuindo.

E na última conferência, por exemplo, o ano passado, que eu participei tanto no município de São Paulo, como debatedora, e em Santos, eu percebi que quando a gente traz as infâncias e as juventudes para as conferências, eles têm trazido coisas muito assustadoras em relação à



Fonte: EaD Freiriana – Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire.

LGBT fobia, em relação ao racismo, que a gente não tinha ouvido mais das crianças nesses espaços mais plurais. Então, investir nesses espaços das representações políticas das infâncias, por meio das conferências, tem sido ainda um lugar de investimento coletivo que eu entendo que eu tenho tido

contribuições por onde eu tenho passado. E em termos mais gerais, eu digo que a mais recente contribuição coletiva foi na elaboração do Plano

Estadual de Educação em Direitos Humanos, porque ele é um plano que transversaliza o debate da Educação em Direitos Humanos na educação superior, na educação básica, na educação não formal, que é conhecida... aquela educação que é feita nas políticas, que não são curricularizadas, como, assistência social, cultura, habitação, saúde, mídia e segurança pública. Esse debate é muito novo para nós do Serviço Social, a gente se inseriu um pouco nesse debate e no estado de São Paulo eu estive no grupo coordenador da elaboração do Plano Estadual da Educação em Direitos Humanos, com a participação do CRESS-SP, com a participação do CRP, com a participação da ECA USP, com a participação do NEV da USP, com a participação do MST, a Central de Movimentos Populares, Instituto Paulo Freire e Ação Educativa.

Então, a gente esteve à frente da elaboração do documento base, composto por 5 eixos, então cada especialista com um eixo. A discussão da segurança pública e sistema de justiça com a polícia, não é nada fácil, a polícia nunca participou de algo desse nível, de elaboração de uma política pública. Então, esse debate não foi tenso, a gente quase parou no meio do caminho porque a polícia militar foi muito truculenta. E aí, a gente conseguiu, com o apoio da defensoria pública, do Ministério Público, manter a proposta até chegar ao término dela. Isso foi em 2017 e em 2018, o plano foi aprovado em reunião do Condepe.

Quando eu olho para o Estatuto da Criança e do Adolescente, após 33 anos, na interface com esses outros marcos regulatórios, eu percebo o quanto a gente tem de construção legislativa e muitas delas com muita participação popular para chegar nessa estrutura final. E a grande questão a ser vencida em relação ao Estatuto ainda é a trincheira cultural, tanto a sociedade quanto o estado não assimilaram o conteúdo da doutrina de proteção integral, não assimilando, não se implementa. E aí o que nós trabalhadoras e trabalhadores do Serviço Social temos a ver com isso? Nós tivemos e continuamos na luta, então eu penso que nós, a nossa contribuição foi não só de articular, de escrever, mas, sobretudo de mobilizar a população para esses processos que ainda, na minha avaliação, são poucos processos coletivos que a gente conseguiu investir para que a população pudesse efetivamente participar. Mas, todas as vezes – eu sempre falo para os estudantes – não é que as pessoas não participam, elas não sabem onde e como participar, porque todas as vezes que nós chamamos as pessoas que estão em algum movimento ou que não estão em movimento, para participação, elas atendem e elas vêm contribuir. Então, eu penso que foram esses processos que a gente contribuiu.

Andréa: Não, muitos. E aí você já entrou também na nossa próxima questão que é a importância dos movimentos sociais, das ONGs... No caso

da nossa pesquisa a gente também inseriu o desenvolvimento comunitário e protagonistas individuais, assim, por conta das particularidades de Angola, Moçambique e Portugal. Mas, você está mostrando aí que o envolvimento coletivo é essencial. Então, é isso mesmo? Você na verdade já respondeu, né, mas a gente pergunta de novo porque de repente surge uma outra coisinha. A pergunta na íntegra é: Você avalia que a atuação dos movimentos sociais, de ONGs, das ações de desenvolvimento comunitário e o empenho de protagonistas foram importantes na conquista dos direitos? E como isso se deu? Você já falou bastante, mas você acha que tem algum destaque a mais que você pensa que seria importante para falar?

Francisca: Eu penso que sem os movimentos sociais, desenvolvimento comunitário... os pequenos coletivos vão sendo formados em diferentes contextos históricos, sem eles não teríamos como avançar. Acho que um exemplo que eu dou em relação ao Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos. Então, no início das audiências públicas, a polícia militar veio em menor quantidade, Teve uma audiência que foi na UNIFESP no dia 04/08/2017 em que a polícia, ela foi como foi em qualquer outro lugar, mas aqui tinha uma particularidade, naquele dia havia saído uma sentença, um servidor terceirizado da UNIFESP foi morto pela polícia e naquela semana a polícia tinha sido inocentada, então, tinha na UNIFESP, uma indignação em relação ao Estado e a audiência aqui para discutir educação em direitos humanos. Então, as pessoas que não entenderam por que a polícia estava dentro da UNIFESP discutindo educação em direitos humanos, aquilo causou uma reação que a polícia vinha para as audiências provocando a população, exemplo: “Ô, seu Prouni, seu Bolsa-Família”, essa provocação afetou as pessoas que estavam ali participando. E a representação docente elaborou uma moção de repúdio. Importante ressaltar que as audiências não eram deliberativas, eram consultivas para saber se as pessoas que estavam ouvindo, participando tinham algo a contribuir com o documento base, então, quando levantava a mão dava uma ideia de desmonte do documento. E aí docentes fizeram uma carta repudiando a postura da polícia, que foi muito bem aceita pela coordenação do plano que eu fazia parte, mas na próxima audiência a defensoria ficou super assustada com aquela reação porque a carta tomou uma proporção internacional. Eu falei: “Gente, já viu discutir Direitos Humanos sem ter tensão? Então, a questão é qual é o nosso objetivo? Se a gente não tiver clareza do nosso objetivo a gente e não vai seguir em frente”. Só que, assim, eu senti que os órgãos de Estado queriam naquela reunião de segunda-feira recuar porque a mobilização da UNIFESP repercutiu nas redes sociais e a mídia me procurou durante o final de semana para saber qual era a nossa resposta; eu falei: “Na, segunda-feira haverá uma reunião da comissão organizadora e a gente vai pautar essa questão” – tentando manter a calma para a gente saber

como que iríamos nos organizar para a próxima audiência, de modo a dar uma resposta política. A próxima audiência seria em São José dos Campos, e a gente fez um convite para o Serviço Social de Taubaté, a UNIVAP, que articulou quinhentas pessoas dos movimentos sociais. Então, a gente tem que agradecer Taubaté, São José dos Campos, a UNIVAP de São José dos Campos, pela organização da audiência, recheada de movimento social, que deu uma resposta política à altura do que deveria ter sido dada. Ali a gente percebeu sem a luta política dos movimentos sociais nós não teríamos tido o respaldo que nós precisávamos para falar: “Estamos no caminho certo”. Então, sem aquela organização dos movimentos sociais falando: “este é o texto, é esse o documento que a gente referenda, é assim que a gente quer que o estado de São Paulo saia com o documento”... Então, aquilo deu uma força, uma certeza que nós estávamos no caminho certo. Os movimentos sociais foram imprescindíveis, junto com a UNIVAP que liberou todos os cursos do noturno para participarem da audiência pública, entendendo ali aquele momento como uma aula pública sobre Educação e Direitos Humanos.

Andréa: Ai, que bonito. Nossa, que bonito. E esse lugar da polícia, né, Francisca, nem está no meu roteiro aqui, mas é uma questão muito dura para a gente trabalhar, né? Bom, mas, e assim, tem toda essa história, você já trouxe vários elementos de conquista nessa história, o próprio ECA é fruto dessa luta. Mas, assim, o que você observa que mudou efetivamente ao longo do tempo? Olhando para hoje, o que você observa que completamente já mudou?

Francisca: Eu percebo que todas as tentativas de destruir o Estatuto não foram exitosas, então, as três décadas de estatuto, muita resistência, muita luta, por mais conservadorismo na sociedade brasileira, mas o núcleo estruturante do Estatuto se manteve intacto, então, a concepção, os princípios, se mantiveram intactos e isso não foi abalado. O que mudou? Mudou muito o movimento social, o movimento social está diluído e no campo da luta política, como é uma discussão difícil de ser feita, discutir Direitos Humanos sem perder de vista a luta das políticas sociais que materializa os Direitos Humanos, na minha avaliação ela está bem compreendida, mas pelo poder público isso ainda está em ações episódicas, por mais que tenha... as políticas públicas elas tenham sistemas próprios, então tem o SUS, tem o SUAS, tem a Educação, tudo tem sistemas, mas eles não dialogam. Então, assim, houve um avanço, do ponto de vista de compreender o significado, os princípios do Estatuto, então isso está colocado, mas na base dos serviços públicos essa compreensão ainda não mudou. Então, mudou a notificação, hoje qualquer serviço de saúde consegue captar uma violência sem que a criança diga que foi uma

violência, então, os trabalhadores da saúde têm um preparo para ver sem que a criança diga “Aqui dói”. Então, isso para mim é um avanço porque há um investimento das políticas públicas, de algumas políticas públicas em alguns períodos históricos de dar centralidade a essas questões.

O SINASE que é um avanço, né, ficamos debatendo duas décadas e meia e ele é aprovado recentemente, 2006, é muito recentemente essa aprovação. Você vê, São Paulo, depois de 2012 que teve o Plano Nacional SINASE aprovado, 2014 teve o Plano Estadual SINASE. Eu lembro que a gente tentou fazer um debate mais alargado, mas o Executivo não deixou, então, naquele momento, o Condepi, o Executivo, né, que a Justiça e a Fundação CASA deram o tom de como seria o debate. Só foram duas audiências públicas, então, a gente percebe que tem um marco legal conquistado pela sociedade porque tem muito da sociedade civil em tudo isso, mas arrefeceu o nível de... o quanto se discute para que a gente vá implementar. Quando eu fiz o documento a pedido do CREAS SP para traçar o perfil das assistentes sociais da Fundação CASA e perguntar a elas: “Vocês participaram da elaboração do Plano Estadual SINASE?”; “Não, nem conhecemos”. Então, a gente percebe que as organizações que estavam na coordenação desse plano estadual não colocaram as trabalhadoras em contato do plano, então, significa que nem dentro das instituições houve esse debate, quiçá no conjunto da sociedade. Então, o Estatuto: a “Lei de adoção” foi um avanço, em 2009, o “Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária” foi um avanço que dá parâmetros para dizer como que tem que ser esses serviços; o caráter da excepcionalidade aí muito bem colocado, mas a gente percebe que ainda há acolhimentos por motivo de pobreza e ninguém fala “motivo de pobreza”, porque o Estatuto diz “motivo de pobreza não é motivo suficiente nem para suspensão, nem para a perda do poder familiar”, mas quando eu coloco “família negligente” então a gente percebe que eu inverte porque eu não falo “pobreza”, porque o Estatuto fala que não pode falar, mas eu imputo à família a negligência. E aí quando você vai analisar a situação daquela família, quem foi negligente foi o Estado. Então, a família precisa das políticas sociais, mas ela é a primeira a ser punida, ela é factível de ser punida e ela é punida. Então, nesses itinerários de formação para Conselho Tutelar eu sempre digo: “Gente, muito cuidado, porque o enunciado do ECA que coloca ‘é dever da família, do Estado...’, a gente para na família”, então, por vezes quando a gente vai ver os dados do SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência, a gente vê que o principal violador é a família; está errando na análise. Então, o Estatuto nos deu várias condições para a gente avançar em termos de elaboração, a gente avançou, mas em termos de ler as relações da realidade eu penso que teve um retrocesso nas leituras equivocadas em relação às famílias

empobrecidas, às famílias largadas pelo Estado; então, essa denúncia não vem com tanta ênfase como deveria. Este ano, por exemplo, é eleição do Conselho Tutelar em todo o território nacional, eu já participei de várias formações e eu tenho dito isso: “Ou a gente vai publicizar as relações do Estado ou a gente não precisa nem se candidatar porque a gente vai prestar um desserviço para a infância”. Então, a gente tem que ter o Conselho Tutelar como um grande aliado que ele é, é o primeiro órgão criado na democracia participativa para a gente... eleito pela sociedade para zelar, eu falo: “Gente, você não vai cuidar só com a defesa, é zelar, zelar é muito mais do que defender direitos, defender direitos é quando ele já foi violado, agora, zelar é você promover debates nas escolas, nas comunidades, então, é um verdadeiro...” Eu penso assim, o conselheiro tutelar como o difusor dos Direitos Humanos da criança. E eu digo mais – você já deve ter ouvido aí no Paraná como a gente ouve aqui em São Paulo – o quanto quer punir uma criança quando fala: “Olha, se tal coisa não acontecer como a gente está propondo, nós vamos chamar o Conselho Tutelar”, associando o Conselho Tutelar como uma pessoa desprotetora da infância, é muito complicado. Então, em termos de avanços é aquilo que está no nosso livro, né, que eu, Liduina e Eunice Fávero lançamos nos 30 anos do ECA, a fala do procurador... deixa eu ver o nome do procurador que eu tenho o nome dele aqui... Paulo Afonso Garrido de Paula, então, ele coloca as mudanças dos 30 anos, mas ele fala assim: “Olha, não tem perdas para nós, mas na análise social nós temos que avançar. E como que a gente vai se reorganizar?”. Talvez nós tenhamos que pensar para os próximos trinta anos como que a gente vai avançar ao nível intersetorial e trabalhando mais com esse desenvolvimento comunitário, como você está dizendo, mais com os movimentos sociais porque nas políticas públicas se a gente não tiver muito movimento social forçando esse Estado a avançar a gente não vai avançar muito mais do que a gente avançou até aqui. Então, os marcos estão muito bem estruturados, mas a implementação está muito aquém daquilo que deveria ser implementado.

Andréa: Então, aí você já entra na nossa penúltima questão que é sobre os desafios, então, o desafio de implementar num estado que é neoliberal, né, que desmonta os direitos e aí fica... a coisa para ali mesmo, como você bem colocou, continua na família, mudou o princípio do Código de Menores, mas se tem pobreza extrema, se não tem estado garantindo o direito, então... Então, os desafios... e você também mencionou um desafio, que aí eu gostaria de retomar, que é a questão da cultura, você diz que é um grande desafio ainda, está nessa esfera da cultura, se você puder falar um pouquinho para a gente...

Francisca: É, a sociedade ainda está – e aí em grande parte eu diria – ainda parou na visão adultocêntrica, ou seja, “eu dito as regras para a infância”. E essa visão adultocêntrica, ela tem impedido os avanços porque se nós olharmos para a mídia, se nós olharmos para o Estado enquanto expressão do Executivo, Legislativo, Judiciário, com os três entes do sistema de justiça, nós vamos verificar que ainda tem uma visão muito adultocêntrica e, por vezes, pautada no antigo Código de Menores. Recentemente, eu fui ministrar uma palestra e eu disse: “Como é possível ter direito à dignidade se você não tem moradia?”, e aí uma candidata ao Conselho disse assim: “No meu município eu fui fazer esse debate com um promotor e ele disse assim: ‘você não pode requisitar moradia porque não está previsto no ECA’; aí eu falei assim: ‘Bom, você está me dando aqui um elemento que eu vou problematizar, então, na universidade, eu vou fazer um debate para discutir o que é dignidade na infância.’”. Como que eu posso pressupor uma dignidade das crianças e adolescentes se elas não têm condições de saneamento básico, se elas têm moradia precária, se elas não têm água tratada...? Como nós podemos falar de dignidade sem esses elementos concretos? Então, o que que é dignidade? “Ah, mas o promotor disse que como não está textualmente...”, eu falei: “Ah, isso é análise dele”, porque se você for destrinchar, até no Estatuto comentado de 90, você vai ver como que foi comentado o significado de dignidade, de liberdade, de respeito com a infância, pelo professor Paulo Freire. Então, esse desafio dessa cultura menorista, adultocentrada é o desafio que nós temos que vencer.

E eu percebo que nesses 30 anos as campanhas em relação à proteção integral, elas não existiram ao nível da representação social do Brasil, se a gente olha para o “Criança Esperança” – sempre eu fiz esse debate nos fóruns – “Criança Esperança” deveria falar do Estatuto com a grandiosidade do Estatuto, não colocar criança pobre atendida em “x serviços”, não é a forma que eu queria ver a criança representada. Então, esse recurso que TV Globo, UNICEF investem, a gente deveria pensar que deveria vir para o Fundo da Criança e não para projetos pontuais. Um desafio seria o UNICEF propor para o “Criança Esperança” inserir o Estatuto na pauta. Nesses 30 anos do ECA seria importante colocar os avanços que tivemos sobre a forma com as crianças se apropriaram. Assim, se você não tem essa compreensão, você não vai pensar uma pauta com a infância, ter mais crianças nessa campanha que pudessem colocar os direitos fundamentais, como esses direitos fundamentais ao longo dos 33 anos foram sendo implementados. “Na Educação: o que que a gente tem, para além do grêmio, de espaços que de fato asseguram as vozes das crianças? Na Saúde: como que a criança tem sido abordada, percebida? O

que as Unidades Básicas de Saúde têm feito para promover o Direito da Criança e do Adolescente? Então, tem tido investimento na questão das adolescentes, na questão das sexualidades?” – porque continua sendo um problema para o nosso país essa questão.

E como que a gente amplia o nosso olhar para contribuir nessa dimensão mais política dos atendimentos, dos serviços públicos? Então, eu vejo que tem um potencial imenso, os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos, que está ligado à assistência social, à proteção social básica, eu vejo um potencial imenso nos serviços da proteção social especial de média e alta complexidade, quer dizer, eu tenho que me ver sujeito em qualquer serviço público. A mudança passa pela questão do investimento na formação permanente: como os espaços têm investido na formação permanente? Porque eu percebo é que nem a concepção primária de proteção integral alguns espaços têm apropriado, então, se eu não sei o que é o básico do Estatuto eu não vou mudar a minha concepção e visão de mundo. Os serviços de acolhimentos, não podem ser somente assistencial e tampouco protocolar é preciso investir na perspectiva dos direitos humanos. Se você visitar acolhimentos você vê crianças como eu as via lá na Sampaio Viana, então, quer dizer, o perfil não mudou, por que não mudou? Porque não mudou o perfil do atendimento. Então, nós temos essa barreira, ela impede o avanço da implementação do ECA. Então, tem que ter um investimento maciço – e eu tenho dito isso para o Ariel Alves advogado dos direitos humanos, como que a gente pode avançar nesse ponto, porque, tem vários serviços públicos, mas as crianças participam pouco da vida política. Por que? A minha questão é: como que eu me aproprio do Estatuto? Como que as crianças, sujeitos, se apropriam do Estatuto que diz respeito às suas vidas? E aí eu acho que tem uma questão para nós do Serviço Social, eu sempre falo: “Gente, se amanhã acabar os benefícios, com o que ficaremos?”. Porque uma dimensão... eu sempre falo: “Se nós não imprimirmos... como é o slogan deste ano: ‘Serviço Social: uma profissão fundamental para a sociedade’; tá, se a gente não imprimir essa dimensão educativa...”; quando eu falo educativa não é que eu vou ficar dando aula, educativa no sentido da apropriação do que sou, do que faço, da minha identidade étnico-racial, da minha identidade da diversidade sexual, enfim, como que eu tenho contribuído nesses espaços com essa dimensão do nosso trabalho. Como a Marilda Yamamoto, uma referência teórica na área, sempre fala, nesse desmonte de políticas públicas a dimensão dos serviços pode não existir. E aí, Serviço Social? Qual vai ser o seu *locus*? Eu penso: nós temos um *locus* imenso para fazer o nosso trabalho, eu tenho certeza que a gente tem respostas a isso, só que a gente tem investido pouco nessa dimensão coletiva do nosso trabalho que é o que sustenta o nosso projeto ético político, mas na base da nossa profissão a

gente ainda não conseguiu encontrar formas de investir nessa dimensão do trabalho coletivo e pensar na dimensão educativa do trabalho profissional, tanto nos espaços da profissão, quanto nos espaços da formação profissional poderia fortalecer essa dimensão.

Então, um desafio também está para nós como assistentes sociais na relação e no diálogo com as outras profissões por onde estiverem: seja no poder público, nas ONGs. Enfim, são muitos embates, mas são desafios também, porque eu sempre avalio, claro, que a direção da nossa profissão, ela tem uma direção social crítica, mas na base ainda há um conservadorismo imenso e, claro, reflexo da sociedade que vivemos, mas nós que estamos nessa direção de ruptura, nós que estamos que já conseguimos superar, nós precisamos dar saltos, hora a gente recua, mas que a gente busque mais dar saltos em relação a esse investimento educativo que é, na minha avaliação, o que dá significado para o meu trabalho profissional.

Andréa: Ai, que legal. E agora a última questão é mais um conjugar aí do verbo “esperançar”, um recado ou uma mensagem de incentivo aí que você coloque sobre a importância dessa luta por Direitos Humanos voltados a infância e juventude.

Francisca: É, eu acabei falando pouquíssimo do Instituto Paulo Freire, e o lugar que ele ocupou e ocupa na minha vida, ocupou porque eu trabalhei lá e ocupa porque eu tenho muitos diálogos e muitas interlocuções com o professor Moacir Gadotti, Padilha, Ângela, Janaína, enfim, não tem como não dizer que esse lugar me fortaleceu muito nessa dimensão na minha visão de mundo, no meu trabalho e me fortaleceu muito na minha identidade profissional, eu diria. E tem um saber necessário à prática educativa que o Paulo Freire coloca que é corporificar a palavra pelo exemplo, então não tem como nós dizermos: “Somos do projeto ético, político” sem dar corpo a isso; evidentemente que nós estamos lutando pela emancipação humana, mas para a gente chegar lá nós temos que dar muitos passos em relação à emancipação política e nós temos que investir muito nesse trabalho coletivo com os movimentos sociais, com o desenvolvimento comunitário, com cada coletivo que nasce a cada dia para a gente atuar de forma articulada, conjunta, coesa e coletiva porque as respostas estão no coletivo e eu tenho certeza que para a gente ser coerente com aquilo que a gente defende nós temos que materializar aquilo que é possível materializar todos os dias, das nossas posturas, das nossas falas, das nossas formulações teóricas para os estudantes perceberem que é fruto de muita luta, é de muita dureza, mas que nós temos um horizonte pra

frente a percorrer e que nós temos que dar passos, dar passos seguros, dar passos na direção do que a gente tanto almeja e que nós temos que ter certeza que a gente não vai ver isso, mas que a gente está fazendo isso porque tem pessoas do presente e do futuro que virão e que vão seguir essa história. É isso.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

O livro é fruto de pesquisa internacional e traz aos leitores e leitoras perspectivas diversas sobre infância(s) e juventude(s) nos países envolvidos e as tensões e resistências que envolvem a correlação de forças entorno da efetivação de direitos. É uma publicação de acesso livre e gratuito, que nos convoca para a luta antirracista e a favor dos direitos humanos voltados à infância e juventude.



Centre for Social Studies
University of Coimbra



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

