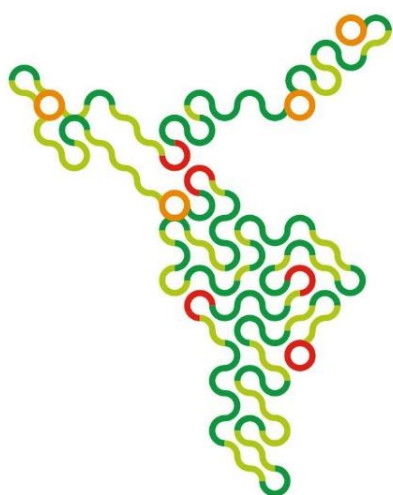


ANAI DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



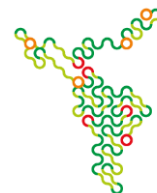
 Realização:



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



RELAÇÕES DE GÊNERO, FAMÍLIA, INFÂNCIA E JUVENTUDE: EM FOCO PRÁTICAS DISCURSOS E DIREITOS



TRABALHOS

“O BRINCAR É LIVRE E BRINQUEDO NÃO TEM GÊNERO!”: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	3
Ana Claudia Silva; Maria Fernanda Diogo	
RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO NA INDÚSTRIA TÊXTIL EM BRUSQUE/SC, DÉCADA DE 1970.....	16
Jade Liz Almeida dos Reis	
ANALISANDO REPRESENTAÇÕES JUVENIS: AS COLUNAS DO “JORNAL” MUNDO JOVEM NA DÉCADA DE 1980.....	25
Nathália J. Hermann	
DE MENINA A MULHER: JUVENTUDES NEGADAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR (GUARAPUAVA-1982).....	33
Jorge Luiz Zaluski	
FAMÍLIA E CONSELHO TUTELAR: ABORDAGENS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS	46
Rômulo Holanda de Oliveira Lemos	
INFÂNCIAS E DIREITOS: UMA DÉCADA DE PESQUISAS APRESENTADAS NA ANPED.....	55
Sílvia Cardoso Rocha	
DO RECONHECIMENTO LEGAL AO DIREITO REAL: CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS COMO SUJEITOS DE DIREITOS	64
Giovane Scherer; Ana Patrícia Barbosa	
“OS PAIS, ESSE O PROBLEMA DOS FILHOS”: FAMÍLIA E MARGINALIZAÇÃO INFANTOJUVENIL NA INTERLOCUÇÃO ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO DE EXCEÇÃO (BRASIL, 1964-1979).....	77
Camila Serafim Daminelli	



“O BRINCAR É LIVRE E BRINQUEDO NÃO TEM GÊNERO!”: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Ana Claudia Silva¹
Maria Fernanda Diogo²

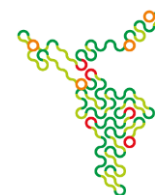
Resumo: Este estudo de campo de cunho qualitativo teve como objetivo analisar as relações de gênero manifestas em relação ao brincar em uma escola de Educação Infantil. Para coleta dos dados, foram aplicados questionários junto às professoras de uma instituição privada, localizada no município de São José/SC, e realizadas três observações em uma turma de crianças, com idade entre três e quatro anos, no chamado “dia do brinquedo”, no qual é permitido que elas levem um objeto particular para a escola. As professoras não acusaram diferenças nas brincadeiras dos meninos e das meninas nas rotinas diárias, seja na sala de referência ou no parque, contudo descreveram desaprovção no comportamento ou no discurso dos pais diante de brincadeiras consideradas transgressoras no quesito gênero. A escola possibilita liberdade para as crianças explorarem diferentes aprendizados, desconstruindo percepções estereotipadas sobre as relações de gênero, contudo, nas observações realizadas no chamado “dia do brinquedo”, percebeu-se que meninos e meninas trouxeram “brinquedos típicos” para cada sexo e predominaram brincadeiras estereotipadas, com poucas transgressões. Possivelmente a escolha destes brinquedos, elementos culturais portadores de significado e enredo social, recebeu influências familiares e, de modo geral, enquadraram a criança no binarismo “ser homem” e “ser mulher”, influenciando comportamentos que passam a ser incorporados e dificultam a transgressão à heteronormatividade.

Palavras-chave: Infância. Gênero. Brincar.

Abstract: The objective of this field study was to analyse the relations of manifested gender related to the play in a school of Infantile Education. The data were collected through questionnaires applied to the teachers of a private institution, located in the municipality of São José / SC. Then, three observations were made in a group of children, aged between three and four, in the so-called "toy day", in which they are allowed to take a particular object to school. The teachers did not acknowledge differences in the play of boys and girls in the daily routines, either in the reference room or in the park, but they described disapproval in the behaviour or in the discourse of the parents over games considered transgressors in the gender issue. The school allows children the freedom to explore different learning, deconstructing stereotyped perceptions about gender relations. However, in the observations made in the so-called "toy day", it was noticed that boys and girls brought "typical toys" for each sex and predominated stereotyped plays with few transgressions. Possibly the choice of these toys, which are cultural elements that carry meaning and social plot, received familiar influences and,

¹ Faculdade Municipal de Palhoça/SC. Endereço eletrônico: ana.claudia@aluno.fmpsc.edu.br.

² Faculdade Municipal de Palhoça/SC. Endereço eletrônico: maria.diogo@fmpsc.edu.br.



in general, framed the child in the binarism "being a man" and "being a woman", influencing behaviours that are incorporated and making difficult the transgression to heteronormativity.

Keywords: Childhood. Genre. Play.

Introdução

Vislumbrar as relações sociais tendo gênero como escopo analítico possibilita apreciações de como se estabelecem as relações entre os sexos, suas contextualizações e assimetrias. Apropriadamente da definição de Scott (1995, p. 75), que oferece um meio de distinguir os papéis socialmente atribuídos às mulheres e aos homens.

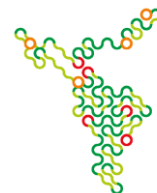
[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideia sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres.

A categoria gênero transcende o corpo e se inscreve nas relações sociais, perpetuada pelas instituições, estruturas e práticas. Para Paz (2008, p. 01), as construções de gênero ocorrem nas vivências cotidianas: “os sujeitos se fazem homens e mulheres continuamente, de maneira dinâmica, aprendida nas diferentes instituições sociais que expressam as relações sociais de gênero, ou seja, são generificadas”. Furlani (2011, p. 119) também ressalta a construção temporal e contínua das relações de gênero, moldando preconceitos, binarismos e estereótipos “[...] a partir de enunciados discursivos que nos são ensinados ao longo de toda a nossa vida”.

Este é um conceito extremamente útil para captar a trama das relações sociais e o jogo de relações de poder estabelecido entre os sexos (LOURO, 1995), bem como suas transformações históricas, definindo comportamentos socialmente aceitos para homens e mulheres em determinado momento histórico.

Como gênero é relacional, quer enquanto categoria analítica, quer enquanto processo social, o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar. (SAFFIOTI, 1992, p. 187)

Um dos loci onde as inculcações de gênero ocorrem é na Educação Infantil (EI), conforme discutiremos no próximo item.



Gênero na Educação Infantil

A EI é a primeira etapa da Educação Básica e se constitui em um espaço no qual a criança aprende novos conhecimentos e, também, recebe cuidados básicos, tais como higiene, cuidados com sua saúde e nutrição. As premissas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010) consideram cada criança um sujeito histórico e social, ser singular e único, capaz de construir conhecimentos pela interação com o meio e com outras pessoas. Assim, desde este nível de ensino deve-se ter a preocupação em questionar e desconstruir binarismos, segmentações, estereótipos e preconceitos de gênero, cabendo aos professores e às professoras possibilitar às crianças múltiplas experiências e amplas oportunidades para seu desenvolvimento.

Essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas. No convívio com os outros – educadores e colegas –, o corpo ganha destaque; os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270).

Assim, é importante problematizarmos as relações de gênero desde a EI, pois este é um espaço de formação e questionamentos que constitui sujeitos a partir de suas práticas. Se a escola for um espaço de afirmação do que já está pré-estabelecido em nossa sociedade – e não de questionamentos –, formaremos apenas sujeitos reprodutores do que nossa cultura já definiu como “natural”. Nas palavras de Paz (2008, p.2):

A problematização das identidades femininas e masculinas, por meio de linguagens, brincadeiras, histórias, ações teatrais e outras formas de questionamentos levantados pelas professoras de Educação Infantil durante as atividades diárias podem fazer a diferença no processo de construção de identidades desse sujeito. As diferentes atividades cotidianas não serviriam apenas para regular as identidades, mas para problematiza-las, experimentá-las, constituí-las e reconstituí-las.

Entendemos que a escola não é neutra: esta participa da construção das identidades dos sujeitos que a vivenciam. Os/As professores/as devem estar atentos às diferentes formas de expressão que as crianças utilizam, entendendo-as como agentes culturais e sujeitos produtores de cultura. A forma como os/as professores/as agem diante das situações cotidianas faz grande diferença no processo de constituição da criança como sujeito. Diferentes práticas pedagógicas revelam diferentes significados sobre a infância: uma prática consistente exige um olhar atento para o próprio trabalho e para o cotidiano. “As ações tomadas pelas professoras devem necessariamente ser reflexivas, pois



exigem a compreensão da multiplicidade das formas de ser criança. Esse é o árduo desafio da formação profissional hoje, evitando as armadilhas da padronização e dos biologicismos” (DIOGO, 2013, p. 33).

Muitas das nossas crianças passam a maior parte de seu dia na EI, em contato com outras crianças e com os/as educadores/as. Nessa interação, pode ser desenvolvida a potencialidade do convívio em suas diferentes formas e possibilidades. Por exemplo: na relação com seus pares, brincando, elas experimentam diferentes vivências e formas de expressão. As brincadeiras, pois, não devem estar limitadas ao sexo biológico do ser brincante. É preciso ofertar o acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e para meninas (FINCO, 2005).

Muitas das escolhas que as crianças fazem em relação aos brinquedos não têm a ver com a falta de interesse ou por não terem vontade de brincar com algum deles, mas com o fato de quererem agradar aos adultos. De acordo com Finco (2005, p.8), “[...] as crianças, capazes de múltiplas relações, estão a todo o momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres fazendo coisas por possuírem curiosidade e vontade de conhecer”. Podemos afirmar que as determinações aos comportamentos de meninos e meninas não são naturais, pois as crianças originalmente não consideram o que é ou não permitido de acordo com o seu sexo biológico: as crianças brincam com o que lhes dá prazer e traz curiosidade.

Ao fazer com que as crianças se comportem de acordo com os estereótipos sociais de gênero acarretamos a perda de vivências que ampliariam suas experiências de vida, pois, como afirma Paz (2008, p. 6), “a criança não nasceu conhecendo os estereótipos que a sociedade tem muito presente, como normas”. Furlani (2011, p. 68) reforça este posicionamento:

Considerar que certos assuntos e/ou informações dizem respeito apenas a meninas (ou meninos) é contribuir para um modelo de educação parcial e fragmentado que tende a legitimar as desigualdades nas relações de gênero, privar as crianças de informações e fragilizar o entendimento de “uma escola que desenvolve integralmente suas crianças”.

É importante a discussão desta temática na EI, capacitando os/as professores/as a lidar com a diversidade das relações de gênero no espaço educativo. Quando os/as educadores/as se tornam reprodutores/as do modelo cultural, eles/as apenas reforçam os papéis já constituídos na sociedade



do que é esperado do feminino ou do masculino. Se isso ocorrer, a escola irá reforçar a naturalização das diferenças entre meninos e meninas, por mais sutis que elas sejam.

A discussão das questões de gênero na Educação Infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Demandam a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização a meta de igualdade de gênero. (FINCO, 2008, p. 01)

Apesar das vivências de gênero fazerem parte de nosso cotidiano, predomina a falta de problematização e questionamento acerca delas. Assim, é de grande importância a discussão desta temática na escola e a capacitação docente, pois os/as professores/as sempre terão que lidar com as relações de gênero presentes no cotidiano escolar, desconstruindo as lógicas binárias e sexistas de apresentação do mundo para as crianças (FINCO, 2005).

Método

Foi elaborada uma pesquisa de caráter qualitativo e cunho exploratório, no formato de pesquisa de campo. As informações para a análise foram obtidas a partir de questionários aplicados a seis professoras atuantes na EI de uma escola da rede privada de São José/SC. Também foram realizadas três observações das brincadeiras e interações das crianças em uma turma de GT IV no chamado “dia do brinquedo”, no qual as crianças podem trazer os seus brinquedos de casa. Este grupo agrega crianças entre de 3 a 4 anos.

Os questionários aplicados às professoras continham treze perguntas, sendo que oito destas buscavam reconhecer as significações atribuídas pelas professoras às relações de gênero no espaço escolar e fora dele. As respostas obtidas foram divididas em quatro categorias de análise, conforme preconizado por Bardin (1979): *Conceituação das relações de gênero*; *Brincadeiras de meninos e de meninas*; *(In)Formação para compreender gênero*; e *Gênero e família*.

Nas observações, foram colhidas informações sobre os brinquedos trazidos de casa pelas crianças e quais as interações e relações forjadas nas suas brincadeiras. Conforme Finco (2003), os brinquedos foram compreendidos e analisados enquanto elementos culturais, pois preconizam um



enredo social. Os registros das observações foram analisados em três categorias: *Brincadeira de meninos*; *Brincadeiras de meninas*; e *Transgressões*.

Resultados e análises

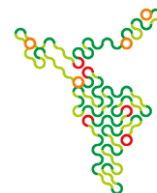
Iniciamos esta apresentação pela análise dos questionários respondidos pelas professoras. O conceito de gênero foi entendido por elas enquanto uma diferenciação social que forja um “padrão pré-determinado” sobre o que é ser homem ou mulher em determinada sociedade. Nas palavras da professora Elisa¹: “gênero é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, levando em consideração os padrões históricos e culturais atribuídos para homens e mulheres”. Esta conceituação vai ao encontro da literatura, que postula gênero enquanto uma construção cultural reveladora da trama das relações sociais e dos lugares de poder reservados a homens e mulheres em determinada sociedade (SAFFIOTI, 1992; LOURO, 1995). Posto serem intrinsecamente sociais, as relações de gênero são mutáveis; estas transformações, contudo, são lentas e demandam mudanças macroestruturais. Nas palavras da professora Maísa: “é um processo que foi construído historicamente, sendo assim, possui grande resistência ao rompimento”.

Foi questionado se as professoras observavam diferenças nas brincadeiras de meninos e de meninas no cotidiano de trabalho. Luana afirmou: “acredito que o ato de brincar não possui gênero, crianças devem conhecer tudo e todas as brincadeiras possíveis.”. Jade complementou: “o que até o momento percebi é que as crianças brincam de acordo com as suas necessidades e vivências. [...] A problemática surge muitas vezes pelo olhar adulto”. É necessário que os/as professores/as desconstruam os binarismos que opõe o masculino e o feminino, desmontando

a lógica dualista que rege as polaridades, demonstrando não apenas a ideia de que cada um dos polos (masculino e feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas. A desconstrução dos polos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão e nos aproxima das formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância. (FINCO, 2003, p. 99)

A desconstrução dos binarismos e sexismos socialmente arraigados deveria ser realizada pela escola em parceria com as famílias. Contudo, de acordo com a professora Marcela, “a cultura trazida

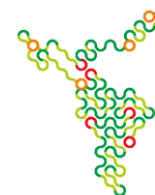
¹ Visando manter o anonimato dos sujeitos desta pesquisa, os nomes utilizados neste texto são fictícios.



pelas crianças, proporcionada pelas famílias em relação a este tema, ainda é bastante resistente quanto ao brincar sem distinção de gênero”. Segundo as professoras, o binarismo que opõe o feminino e o masculino parte, principalmente, dos pais. Isso se evidencia em conversas com os pais ou, indiretamente, no discurso das próprias crianças, quando elas falam que tal brinquedo ou brincadeira é “de menino” ou “de menina”, mesmo que na maior parte do dia todos/as brinquem juntos/as. As professoras relataram alguns casos em que a preocupação com a heteronormatividade foi abordada pelos pais, como neste exemplo trazido pela professora Marcela: “já tive situações em que o pai queixou-se do uso do lápis [cor de] rosa pelo filho, que o pai não queria que o filho brincasse com boneca, a mãe não queria que a filha jogasse futebol”. Qualquer transgressão à heteronormatividade é socialmente refutada. A professora Michelle relatou: “em nossa rotina nos deparamos diariamente com pais ‘desesperados’, pois seus filhos meninos querem brincar de bonecas ou gostam da cor rosa”. Segundo a professora Marcela, desconstruir estereótipos de gênero com as crianças é mais fácil do que trabalhar com suas famílias, pois os adultos são mais resistentes às mudanças: “trabalhar com a criança, embora ela tenha uma bagagem sócio cultural e uma influência da família, é mais fácil, pois ela tem melhor aceitação”.

A escola precisa auxiliar as famílias desconstruir os estereótipos de gênero. Maísa relatou que busca efetuar este tipo de trabalho: “procuro sempre conversar com os pais, explicar minha metodologia de trabalho e tentar expandir a ideia que temos que explorar diferentes possibilidades de aprendizados saudáveis, sem rotular, julgar, ou induzir crianças a brincarem do que gostaríamos que brincassem”. Pudemos perceber nas informações colhidas que as professoras procuram não efetuar segmentações de gênero nas brincadeiras ou brinquedos, as crianças podem brincar com o que quiserem, pois como afirma a professora Marcela, na frase que deu origem ao título deste artigo: “o brincar é livre e brinquedo não tem gênero!”.

A formação das professoras deveria ser consistente para debater este assunto, pois gênero está compreendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um tema transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1997). Quando questionadas se elas tiveram na licenciatura ou na formação continuada elementos para refletir sobre as relações de gênero, elas responderam que aprenderam a lidar com tais situações na prática, buscando por conta própria conhecimentos para agir da melhor forma possível. Nas palavras de Marcela: “eu me sinto pouco preparada, devia ler mais e

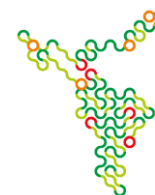


discutir mais sobre o tema. Este é um tema que se discute há muito tempo, quando fiz a faculdade não era uma discussão tão intensa”. A maior dificuldade que os/as professores/as têm em abordar gênero e sexualidade nas escolas é que sua (in)formação é, muitas vezes, superficial, fragmentada e eles/as não sabem como abordar o assunto.

Quanto às observações realizadas no “dia do brinquedo”, pudemos perceber binarismos e estereótipos nos brinquedos trazidos de casa pelas crianças. Os meninos trouxeram para a escola, em sua maioria, carros e bonecos de super-heróis; já as meninas trouxeram bonecas, panos para cobrir os bebês, bolsas, bichos de pelúcia e carrinhos de bebê ou de mercado. Conforme Finco (2003, p. 97), “é importante ressaltar que os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, portadores de significados e de um enredo social e as crianças estão a todo o momento recriando novos significados”. Para Kropeniskski e Perurena (2017, p. 966), os brinquedos são “objetos que dão suporte às brincadeiras, apresentando variações incontáveis; objetos que se transformam ora nisso, outrora naquilo, que carregam marcas de tempos e espaços diversos. Os brinquedos são um dos meios pelos quais as crianças interagem com a cultura e dela se apropriam”.

As crianças do GT IV têm entre três e quatro anos de idade e, nesta faixa etária, predomina o brincar de faz de conta ou jogo simbólico. Segundo Vygotski (1994), no faz de conta a criança obedece às regras da brincadeira e atua dissociando o significado e o significante, criando uma situação imaginária na medida em que atua na esfera cognitiva/interna ao invés da esfera visual/externa. “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, desta forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (VYGOTSKY, 1994, p. 124). Contudo esta dinâmica não é somente interna, pois o brincar é uma atividade dotada de significação social e necessita de aprendizagem. Brincar se compõe de uma série de atividades humanas, representando um processo de interpretação social, variando no tempo/espaço, adequando-se às diferentes culturas e realidades (BROUGÈRE, 1998).

Observamos nas brincadeiras e nas interações do “dia do brinquedo” que os meninos representaram como os super-heróis agiam em filmes, em situações repletas de “aventuras e vilões” que eles deveriam derrotar para “salvar o mundo”. As brincadeiras dos meninos, de modo geral, eram dinâmicas e ágeis, envolvendo gestos, falas e muitas interações. Já as meninas, mais contidas nas ações e gestos, usaram as bonecas e os acessórios para representar a brincadeira de casinha, cuidaram



de bonecas e bichos de pelúcia como se fossem bebês, lhes dando comida, embalando-os para dormir ou lhes dando banho. Elas criaram histórias de faz de conta onde eram as mães ou estavam grávidas, colocando as bonecas por dentro da blusa para deixar a barriga grande.

Kropeniski e Perurena (2017, p. 966) apontam que “os brinquedos industrializados podem dispersar a imaginação de quem brinca, pois já sugerem histórias e indicam o caminho da brincadeira”, pois revelam o olhar do fabricante sobre as crianças e suas relações no mundo. Nas observações realizadas no “dia do brinquedo” foi possível perceber que as crianças interagiram com os brinquedos refletindo as relações de gênero que caracterizam a cultura dominante: meninos mais ativos e barulhentos, brincando de heróis, e meninas mais calmas e contidas, brincando de casinha. Para Vianna e Finco (2003, p. 272), “os brinquedos permitidos e disponibilizados para as crianças refletem os processos de feminilização e masculinização, onde as crianças aprendem de forma mascarada e prazerosa, a comportar-se como ‘verdadeiros’ meninos e meninas”.

Optou-se neste texto pela descrição e análise de uma das situações de brincar observadas, entre dois meninos (C1 e C2), numa interação no parque. Esta brincadeira simbólica representa, ao mesmo tempo, uma transgressão e uma manutenção das relações de gênero. C1 brincava sozinho com duas bonecas emprestadas de uma amiga (menina): ele cuidava, dava comida, banho, vestia e as colocava para dormir. Chegou outro menino (C2) para brincar. C1 estava arrumando a roupa da boneca:

C1: É. A gente tem que abrir o vestidinho da Tiana (nome da boneca) e pronto! Aqui tá ela montada com o vestido dela.

C2: Quero ver.

C1: Você pode brincar com essa aqui (aponta para a boneca Tiana). Ela (a outra boneca) tá dormindo e eu tô brincando.

C2: Só que ela é chata (responde C2 referindo-se à boneca Tiana, enquanto C1 canta para a outra boneca dormir).

C1: É aqui a caminha dela (C1 continua cantando).

C2: É esse menino que eu quero (apontando para a outra boneca).

C1: Cocorocó (o galo canta e acorda a boneca).

C2: É que eu não gosto dessa, eu gosto daquele menino (apontando para a boneca deitada).

C1: Não é menino, é menina! Olha aqui, ela tinha uma coisinha aqui (diz ele apontando para entre as pernas da boneca) e um cabelo enroladinho (aponta pra cabeça). É uma menina.

C2: Mas cabelo enroladinho....

C1: É rosa! É por isso que é de... é uma menina. Tem cor rosa! E porque é da C15 (menina) (ao verificar que a boneca era uma “menina”, C2 virou as costas e foi embora).



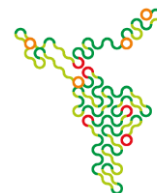
C1 banhava, vestia e colocava a boneca para dormir, ações de “maternagem” que podem ser consideradas transgressoras de gênero para um menino. Nas palavras de Finco (2003, p. 96):

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição de Educação Infantil pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: ambiente da Educação Infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo.

A manutenção das relações de gênero nesta cena ocorreu a partir do interesse de C2 pela brincadeira: ele manifestou que a boneca Tiana era “chata”, que ele “não gostava dela” e desejava o outro boneco (que estava nas mãos de C1): “Eu gosto daquele menino [...]. É esse menino que eu quero”. Contudo, ao descobrir que o tal “boneco” na verdade era uma “boneca”, em virtude das evidências apontadas por C1 (usava cor de rosa, tinha cabelo enrolado e pertencia a uma menina), C2 prontamente perdeu o interesse pela brincadeira, virou as costas e saiu. Sayão (2002) afirma que “as diferentes sociedades, ao traçarem o que constitui masculino e o feminino, mesmo que subjetivamente, também vão delimitando alguns estereótipos, que se multiplicam e são incorporados”. Nessa situação, percebe-se que C2 incorporou que não deveria brincar com uma boneca, desistindo da brincadeira ao perceber seu equívoco.

Considerações Finais

A EI precisa constituir-se num lugar que permita experiências plurais, papéis diversos e transgressões, sem distinção de gênero entre os brinquedos e brincadeiras e sem delimitar a criança o que ela pode ou não escolher para brincar em função de seu sexo. Esta é a grande riqueza das vivências desse espaço lúdico, pois, de modo geral, a sociedade não permite transgressões de gênero. No seio familiar, estas nem sempre são possíveis, pois meninos e meninas têm acesso a brinquedos estereotipados para cada sexo: bolas, carrinhos, super-heróis e armas para meninos e bonecas, carrinhos de bebê, louças e bichinhos de pelúcia para as meninas. Desta forma, em conformidade com os estudos dos/as autores/as pesquisados/as, a análise dos dados revelou que meninos e meninas fazem diferenciações de gênero nos brinquedos e brincadeiras quando suas possibilidades são reduzidas às influências do seu ambiente familiar, conforme foi observado no “dia do brinquedo”.



Foi notada uma divergência em relação às respostas dos questionários e as observações das brincadeiras e das interações de meninos e meninas. As professoras narraram que permitiam que as crianças brincassem livremente e não pontuaram diferenciações de gênero nas brincadeiras. Elas disseram que as crianças tinham acesso a diversos brinquedos e experiências, nas brincadeiras livres ou nas rotinas escolares, sem distinção de gênero. Contudo, nas observações realizadas no “dia do brinquedo”, estereótipos de gênero e binarismos ficaram bem visíveis nas brincadeiras. Como os brinquedos escolhidos foram trazidos de casa, pode-se notar grande influência familiar sobre eles. Podemos inferir que as opções de brinquedos em casa são reduzidas ao sexo biológico da criança, apresentando-se mais restritas do que as vivenciadas na escola. Os pais e familiares proporcionam às crianças brinquedos que remetam àquilo considerado socialmente apropriado ao seu sexo biológico e, por consequência, acabam por reduzir suas possibilidades de brincar.

As questões de gênero precisam ser trabalhadas em conjunto entre escola e pais para que se desconstruam preconceitos e estereótipos, repassados ao longo das gerações como “verdades” ou “normas”. Precisamos proporcionar diferentes possibilidades para que meninos e meninas vivenciem e experimentem diversas experiências no brincar, sem distinções, limites, estereótipos, preconceitos, binarismos e sexismos, tão presentes na nossa sociedade.

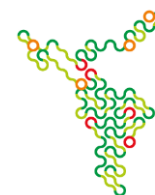
Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



FINCO, Daniela. Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das naturalidades às transgressões. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas/SP, v. 14, n. 3, p.89-101, set., 2003.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. **Anais do Fazendo Gênero 8**, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf>. Acesso em 04. Fev. 2017.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. São Paulo: Autêntica, 2011.

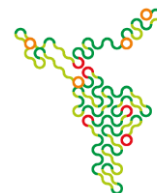
KROPENISCKI Fernanda Battagli; PERURENA, Fátima Cristina Vieira. Relações de gênero em catálogos de brinquedos: (contra)indicações para o brincar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 965-981, out.-dez., 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p.101-132, jul., 1995.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil. **Anais do Fazendo Gênero 8**, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Claudia_Denis_Alves_Paz_10.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In. COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 183-215.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, n. 5, p. 01-14, jul.-jun., 2002.



SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.5-22, jul./dez., 1990.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p.265-283, dez., 2009.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO NA INDÚSTRIA TÊXTIL EM BRUSQUE/SC, DÉCADA DE 1970

Jade Liz Almeida dos Reis¹

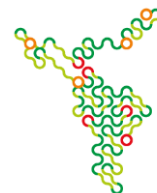
Resumo: Esta comunicação faz parte da pesquisa em nível de dissertação de Mestrado, ainda em andamento, e objetiva apontar as experiências de mulheres e jovens trabalhadores do setor têxtil da cidade de Brusque/SC, durante a década de 1970. Para tal, utilizaremos duas ações trabalhistas movidas por estas atoras sociais. Buscamos apontar, como supracitado, experiências de trabalho que permeiam o cotidiano da indústria, bem como, as especificidades destas relações para as mulheres e jovens trabalhadoras. É importante salientar, que esta pesquisa também objetiva evidenciar os impactos e transformações da instituição Justiça do Trabalho durante a década de 1970, período em que, no Brasil, o estado brasileiro mantinha-se sob o poder jurídico e administrativo dos militares, em decorrência do golpe civil-militar de 1964. As fontes documentais utilizadas para a realização deste estudo são os autos trabalhistas que estão sob a guarda do Setor Institucional de Memória do Tribunal Regional do Trabalho 12ª Região, localizado na Grande Florianópolis. Inicialmente, apresentamos um panorama histórico da cidade de Brusque como um polo industrial do estado de Santa Catarina, na sequência, a problematização do trabalho industrial na vida das mulheres, por fim, a análise das fontes em paralelo à problematização do contexto histórico estudado e seus impactos sobre a Justiça do Trabalho.

Palavras-chave: Indústria, mulheres, Brusque.

GENDER AND LABOR RELATIONS IN THE TEXTILE INDUSTRY IN BRUSQUE/SC, DECADE OF 1970

Abstract: This communication is part of the Master's dissertation research, still in progress, and aims to point out the experiences of women and young workers in the textile sector of the city of Brusque / SC during the 1970s. For this purpose, we will use two labor lawsuits by these social actors. We seek to point out, as mentioned above, work experiences that permeated the daily life of industry, as well as the specificities of these relationships for women and young workers. It is important to point out that this research also aims to highlight the impacts and transformations of the Labor Justice institution during the 1970s, when the Brazilian state remained under the legal and administrative power of the military, as a result of civil-military coup of 1964. The documentary sources used for the realization of this study are the labor records that are under the custody of the Institutional Sector of Memory of the Regional Labor Court 12ª Region, located in Greater Florianópolis. Initially, we present a historical panorama of the city of Brusque as an industrial pole in the state of Santa Catarina,

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil.

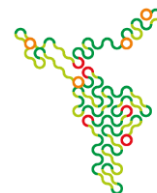


followed by the problematization of industrial work in women's lives, finally, the analysis of sources parallel to the problematization of the historical context studied and its impacts on Labor Justice.

Key words: Industry, women, Brusque.

“Se nossas vidas não importam, que produzam sem nós!”. Este é o lema de origem da greve internacional de mulheres que ocorre anualmente em nível internacional, desde o ano de 2016, em combate à violência contra mulher, com enfoque nos casos de feminicídios, bem como, repressões violentas à articulações políticas de mulheres. Esta rede intercontinental de mobilização tem como pauta principal, para além do combate às agressões físicas brutais, a luta contra violências simbólicas, que envolvem a desvalorização do trabalho da mulher, bem como, demais preconceitos e exclusões no âmbito racial, econômico e político, características estas, que apresentam-se como estruturais do sistema capitalista branco e patriarcal vigente. Estas manifestações, greves, motins, mobilizações políticas em geral, organizadas e protagonizadas por mulheres não datam do século XXI. Talvez não possamos nem mesmo datar um marco temporal específico da luta das mulheres por melhorias sociais e pela vida, sendo consenso entre as historiadoras, antropólogas, sociólogas, teóricas dos Estudos de Gênero e da História das Mulheres, que estas sempre estiveram na arena da disputa por seus direitos na maioria das vezes violados, ainda que, sob o espaço privado de articulações, independente do modelo econômico em que encontravam-se inseridas, ou seja, tanto em sociedades escravocratas, como em sociedades de trabalho considerado juridicamente livre e assalariado.

Neste artigo apresentaremos a problemática da presença das mulheres no trabalho industrial na cidade de Brusque/SC a partir de duas ações trabalhistas movidas por operárias do setor industrial têxtil, entendendo sua ação na Justiça do Trabalho como um processo de resistência à violências cotidianas que ocorrem no ambiente fabril. As fontes documentais utilizadas para a realização desse estudo são os autos processuais trabalhistas que estão sob a guarda do Setor Institucional de Memória do Tribunal Regional do Trabalho 12ª Região, localizado na cidade de Florianópolis. É importante salientar que esta pesquisa encontra-se em andamento, e possui suas bases teórico metodológicas sustentadas no campo da História do Tempo Presente, na medida em que compreendemos que o nosso tempo presente é condicionado nos seus modos de pensar, que são historicamente construídos. Ou seja, o passado não deve ser pensado como algo acabado, mas um instrumento sobre o qual podemos,



como afirma o historiador Henry Rousso (2016). É neste sentido que correlacionamos as lutas das mulheres por direitos no tempo imediato com suas lutas no decorrer do tempo.

No que se refere a participação de mulheres e jovens no trabalho industrial, este intensificase, no Brasil, em fins do século XIX e início do século XX. A experiência compartilhada de trabalho neste ramo ou demais atividades, historicamente, significou para a classe trabalhadora um mote de organização e reivindicação, sendo para as mulheres, fator contundente na articulação política destas e na formação de coletivos, grupos de apoio e realização de greves como as organizadas por costureis e operárias fabris em diversas localidades do país. Neste sentido, como afirmamos, as lutas do movimento feminista e das mulheres pela reivindicação de direitos sociais, de acordo com a historiadora Joan Scott (2002), devem ser pensadas através da ótica processual do desenvolvimento da História, ou seja, para além da longa trajetória da consolidação de seus direitos, seus anseios e demandas, sua resistência, também foram tecidos historicamente através de suas experiências de luta. As mobilizações organizadas e efetivadas no presente têm as influências de um passado que não passa, um passado inacabado, ou seja, um processo histórico em andamento.

Segundo o estudo realizado pela socióloga marxista Heleitt Saffioti (1981), através dos dados apresentados pelo Censo de 1920, foi possível perceber que no final do século XIX e início do século XX, as atividades industriais realizadas por mulheres estavam diretamente ligadas à indústria têxtil. Segundo a autora, estes dados podem estar atribuídos ao fato deste setor da indústria ter angariado grande número de mulheres trabalhadoras que antes laboravam como costureiras autônomas em seus pequenos negócios. A partir da década de 1940, com o avanço da industrialização e a chegada dos maquinários, que passaram a substituir as tarefas antes realizadas pela mão de obra especializada em cortes e costura (majoritariamente feminina), o número de mulheres empregadas no setor têxtil diminuiu consideravelmente. Ainda assim, estas continuaram ocupando um número significativo nos quadros de funcionários deste setor no Brasil, reunindo todas as atividades relativas ao preparo industrial de materiais para o vestuário, que envolviam a fiação e tecelagem, bem como, a preparação e beneficiamento de fibras e etc. Segundo a autora, neste período, no estado de São Paulo, por exemplo, 57% dos trabalhadores deste setor eram mulheres operárias. Na década de 1960, a participação feminina na indústria têxtil, ainda que majoritária caiu para 53% do total de trabalhadores deste ramo. Em 1970, ainda de acordo com Saffioti, no estado de São Paulo, foram empregados



342.839 trabalhadores, destes, 198.160 eram mulheres, ou seja, 57,8% do total de empregados neste setor industrial. É importante salientar, de acordo com os estudos da autora, que o advento da industrialização e a substituição da mão de obra humana pelos maquinários têm impacto, sobretudo, no cotidiano de trabalho e nas possibilidades de emprego para as mulheres, tendo em vista que cria-se dentro da própria indústria têxtil o setor de manutenção dos maquinários, o qual emprega na sua quase totalidade homens, por serem considerados aptos à realizarem tais atividades de reparação e conserto. Os dados supracitados são referentes ao estado de São Paulo, consideramos importante ressaltá-los, na medida em que nos proporcionam maior visibilidade da ocupação das mulheres neste setor, o qual será abordado no decorrer deste texto, a partir de ações trabalhistas movidas por mulheres operárias na cidade de Brusque no estado de Santa Catarina.

De acordo com os autos processuais trabalhistas, em 31 de julho de 1970, Judite¹, operária, trabalhando na seção de auxiliar de acabamento, moveu reclamação trabalhista contra a Fábrica de Tecidos Carlos Renaux S.A.² A autora alega que era saudável antes de começar a trabalhar na fábrica e tornou-se doente por motivos de pressão psicológica e assédio moral e sexual por parte de seus colegas de trabalho e chefes encarregados. Alega que foi demitida sem justa causa, após enfrentar um de seus colegas em decorrência dos assédios que vinha sofrendo em seu cotidiano de trabalho. Atuando como testemunha na primeira audiência, uma de suas colegas de trabalho afirmou que trabalhavam na mesma seção, com aproximadamente mais doze operárias e que todas viam as “crises de ataque de pânico” em que a autora “saía de si, caía no chão, chorava”. Alegou também que o contra-mestre, José, as assediava constantemente, “inclusive passando-lhes a mão”.³

A autora teve o resultado da ação procedente em primeira instância, levando a empresa a recorrer usando como argumento a acusação de que a reclamante era insubordinada, não respeitando

¹ Os nomes e dados dos processos citados nesta pesquisa são fictícios, a fim de preservar as informações oficiais de todos os agentes envolvidos.

² A cidade de Brusque é considerada um dos polos industriais têxteis do estado, o imigrante alemão Carlos Renaux, vindo da cidade de Lorrach, localizada no sudoeste da Alemanha, funda a primeira fábrica de tecidos instalada na cidade de Brusque, a Fábrica de Tecidos Carlos Renaux, mais especificamente em 1892, seguida da Buettner S/A Indústria e Comércio, fundada em 1898 pelo imigrante alemão Edgard Von Buettner e a fábrica G. Schlosser e Filhos, fundada em 1911 pelo ex-operário da fábrica Renaux, Gustavo Schlosser. Em 1900 é fundada em Brusque, também pela família Renaux a primeira unidade de fiação de algodão do Brasil. A estratégia do alto investimento em tecnologia e equipamentos importados da Inglaterra e outros países, bem como a importação de técnicos especializados vindos da Europa com a experiência do trabalho na indústria fez com que estas empresas consolidassem-se no estado ao longo das décadas.

³ AT (Ação Trabalhista) nº *****/1971



as normas da empresa, portanto cometendo “atos lesivos a honra ou a boa forma da empresa”.⁴ No entanto, o juiz mantém a decisão dando causa ganha à Judite também em segunda instância.

A pressão psicológica e o assédio moral historicamente são recorrentes dentro dos ambientes de trabalho e podem se manifestar de diversas formas, denotando que o trabalho na indústria têxtil, assim como nos demais setores industriais, apresenta os mais diversos riscos à saúde dos trabalhadores, sejam físicos, químicos, de acidentes de trabalho, problemas na coluna relacionados à postura, problemas ocasionados por lesões de esforços repetitivos e, problemas psíquicos e emocionais decorrentes da pressão que é exercida sobre as operárias e os operários, a fim de que produzam cada vez mais e mais rápido. Rosy Silva (2007), ao entrevistar trabalhadoras e trabalhadores da indústria têxtil da cidade de Blumenau, no ano de 2004, afirmou que de acordo com as respostas dos entrevistados, as principais características deste setor são: massante, repetitivo, equipamentos inadequados, cobrança para atingir as metas, alta rotatividade de profissionais, entre outros. Estas características, historicamente construídas no chão das fábricas, demonstram riscos prejudiciais à saúde, que levaram Judite, por exemplo, a vivenciar situações de crises de pânico e surtos durante as atividades de trabalho.

As mulheres operárias sofreram e sofrem os preconceitos de raça e classe e sobretudo os de gênero, sendo algumas funções destinadas exclusivamente a elas como pessoas incapazes de realizar determinadas atividades. Além disso, como afirma a historiadora Esmeralda Moura (1982), muitas vezes, no chão das fábricas insistia-se por parte do empresariado o ritmo intensivo de produção, não sendo permitidas interrupções individuais de descanso sem a autorização dos superiores, que eram em sua totalidade homens⁵. As atitudes corretivas tomadas por parte dos superiores no ambiente das fábricas eram muitas vezes humilhantes, principalmente para as operárias e os jovens trabalhadores fabris. As formas mais utilizadas eram os insultos verbais, porém também eram praticados os castigos corporais. Ainda segundo Moura, para além das medidas corretivas que, por vezes, dificultavam o trabalho das operárias, as condições de trabalho nas fábricas eram completamente insalubres. Na

⁴ Idem.

⁵ Segundo Saffioti (1981), ainda que a presença das mulheres se dê de maneira bastante expressiva na indústria têxtil, estas quase nunca chegavam a alcançar postos administrativos, denotando assim um alto grau de discriminação contra as mulheres na indústria. Acrescentamos aqui as discriminações de raça e classe que estas trabalhadoras viveram e vivem. Ainda que a luta feminista e antirracista tenha angariado direitos à estas mulheres, o caminho é longo e as lutas continuam.



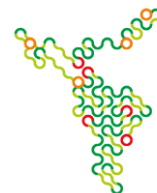
maioria das vezes não lhes eram oferecidos equipamentos de segurança para exercer funções perigosas, tornando os acidentes de trabalho rotineiros em sua jornada, que por sua vez, também se dava de forma exaustiva. Os abusos sexuais para com estas trabalhadoras também eram recorrentes no ambiente fabril, como relata Judite na ação trabalhista movida contra a Fábrica de Tecidos Carlos Renaux S.A.

Reivindicações relacionadas às melhorias das condições de trabalho constituíram-se como pautas históricas da luta das mulheres operárias, envolvendo as mais diversas questões, desde as relações cotidianas de exploração da mão de obra, as condições físicas de insalubridade e periculosidade, o assédio moral e sexual, jornadas excessivas de trabalho, etc. Para além destas pautas, direcionadas às melhores condições de trabalho, estas organizações e redes de mulheres que se formavam a partir de tais estratégias transformaram a vida de mulheres trabalhadoras, impactando assim na sua capacidade de resistir e agir, nos mais diversos âmbitos da esfera pública e privada. Esta é uma importante reflexão acerca dos estudos sobre direito das mulheres, tendo em vista que é consenso entre as teóricas feministas que a construção dos mesmos só se deu através de árduas lutas por reconhecimento, representatividade e cidadania, especialmente no que tange os direitos do trabalho.

Eliane, operária da seção de artefatos da empresa Buettner S.A. Indústria e Comércio, entrou com ação trabalhista contra a referida firma, também no ano de 1970, alegando que vinha trabalhando exaustivamente o dobro da carga horária que recebia, e isto se deu por que “aceitou o aumento da carga horária em decorrência da pressão que sofria, mas nunca recebeu em dinheiro”.⁶ Afirmou que trabalhara na preparação de pedidos de artefatos há 17 anos na mesma empresa e que passou a exercer o dobro da carga horária como auxiliar de expedição. Eliane possuía uma jornada de trabalho extensa, trabalhando das 5h às 13h na empresa supracitada, e no período da tarde trabalhava na loja de seu irmão. A autora alega que quando entrou em contato com o empregador a fim de solucionar a situação, pois vinha trabalhando o dobro do que recebia, para além das horas assinadas em sua CTPS e acordadas no contrato de trabalho, o mesmo a ameaçou “dizendo que se para ela trabalhasse não poderia mais trabalhar para ninguém”.⁷

⁶ AT n° ***/1971

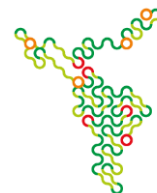
⁷ Idem.



As mulheres sempre precisaram enfrentar barreiras colocadas pelo patriarcalismo para ingressar no mundo do trabalho, resistindo às estratégias de retirada da mulher do espaço público. No caso das mulheres trabalhadoras, a não equiparação salarial, desqualificação intelectual, o assédio sexual, etc., serviram como forma de demarcar o espaço urbano como essencialmente e naturalmente masculino. Margareth Rago (1985) afirma que as lógicas de tutela e propriedade do homem sob a mulher também enquadram-se nestas estratégias de dominação, que ultrapassam os locais de trabalho e as barreiras delimitadas pelas classes sociais, muitas vezes, iniciando dentro das próprias casas nas relações entre os membros da família. As mulheres trabalhadoras realizaram jornadas de trabalho exaustivas, sobretudo as operárias fabris, que desde o século XIX trabalhavam, por vezes, de 12 à 16 horas por dia. E para além da rotina que exerciam em seus empregos fora de casa, possuíam (e possuem) uma exaustiva rotina de cuidados com seus filhos e os afazeres domésticos. No entanto, o empresariado parecia não se importar com estas características condicionantes do trabalho das mulheres, tomando, muitas vezes, atitudes prejudiciais ao trabalho destas.

Esta característica não é unicamente adotada pelos empregadores das indústrias têxteis, na medida em que pudemos observar o mesmo descaso por parte deste empresariado nas ações movidas por mulheres trabalhadoras das empresas de artefatos de celulose e metal-mecânicas na cidade de Joinville/SC em 1940, em pesquisa realizada anteriormente.

Ao abordar os processos trabalhistas movidos por trabalhadoras como fontes historiográficas, buscamos compreender as relações cotidianas de trabalho destas mulheres, bem como suas experiências, identificações e resistências. Fora a partir da década de 1980 que os historiadores e historiadoras sociais passaram a utilizar as fontes do poder judiciário com maior frequência, na medida em que através destas, é possível aos pesquisadores compreender sobre as práticas e representações sociais dos atores que a envolvem. De acordo com o historiador Fernando Teixeira (2007), durante muito tempo, os processos trabalhistas não foram entendidos como fontes historiográficas por parte do poder público e das políticas de salvaguarda dos Tribunais. O autor afirma que esta cultura do desprestígio para com os processos judiciais envolvendo as relações de trabalho afetou profundamente a percepção sobre os autos trabalhistas, que passaram a ser documentos considerados de pouco ou nenhum valor histórico por serem movidos por cidadãos comuns e “lutas miúdas do cotidiano”.



Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a questão da importância e legitimação relativas à existência da Justiça do Trabalho no Brasil, diversos são os atores sociais que propõem o fim desta instituição e da legislação trabalhista, afirmando que esta tem onerado sobremaneira o custo do valor trabalho, tornando as empresas nacionais e as que se instalam no país pouco competitivas no cenário internacional. Neste contexto, a flexibilização das leis trabalhistas apresenta-se como uma realidade para a classe trabalhadora brasileira, precarizando, para além dos direitos trabalhistas, seus direitos sociais e previdenciários.

Os trabalhadores e trabalhadoras têm resistido às estes retrocessos através de manifestações políticas e greves gerais, que evidenciam a agência da classe trabalhadora diante da constituição e manutenção de seus direitos. Como vimos, as mulheres trabalhadoras sempre fizeram parte destas lutas, inclusive estabelecendo ao longo do tempo pautas específicas direcionadas às suas experiências. Frente às questões relacionadas às suas condições de trabalho, tramita no Congresso Federal, por exemplo, desde o ano de 2011 o Projeto de Lei nº 130⁸ referente à equiparação salarial entre homens e mulheres, questão esta, que coloca-se como problemática, pois evidencia a realidade fática da desigualdade salarial no Brasil e, portanto, a precarização da subsistência e sustentação financeira das mulheres trabalhadoras. Neste sentido, sua experiência de luta por melhores condições de vida para si e suas famílias, bem como, a resistência cotidiana de práticas machistas e misóginas no universo masculino do trabalho e suas articulações e espaços de sociabilidades, resultam em ações de resistência política e reivindicações por direitos sociais.

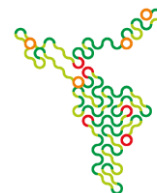
Referências

BIAVASCHI, Magda Barros. **O direito do trabalho no Brasil, 1930-1942:** a construção do sujeito de direitos trabalhistas. São Paulo. Editora LTr, 2007.

MOURA, Esmeralda Blanco B. de. **Mulheres e menores no trabalho industrial: sexo e idade na dinâmica do capital.** Petrópolis: Vozes, 1982.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar – A Utopia da Cidade Disciplinar, Brasil 1890 -1930.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

⁸ BRASIL, Projeto de Lei nº 130 de 21 de dezembro de 2011 Acrescenta § 3º ao art. 401 da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a fim de estabelecer multa para combater a diferença de remuneração verificada entre homens e mulheres no Brasil. **Presidência da República**, DF. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/103844> Acessado em: 18 de junho 2017.



SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Do artesanal ao industrial a exploração da mulher**. São Paulo. Hucitec, 1981.

SILVA, Fernando Teixeira da. Nem crematório de fontes nem museu de curiosidades: por que preservar os documentos da Justiça do Trabalho. In: BIAVASCHI, M.; LUBBE, A.; MIRANDA, M. G. (Org.) **Memória e preservação de Documentos**: direito do cidadão. São Paulo: LTr, 2007.

SCOTT, Joan W. **Gênero, uma categoria útil para análise histórica**. Tradução: DABAT, Christine Rufino; ÁVILA, Maria Betânia. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em:
<https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acessado em: 08 de junho de 2017.



ANALISANDO REPRESENTAÇÕES JUVENIS: AS COLUNAS DO “JORNAL” MUNDO JOVEM NA DÉCADA DE 1980

Nathália J. Hermann¹

Resumo: O jornal *Mundo Jovem* começou a circular no início de 1963. A partir de um “boletim vocacional”, gestado no Seminário Maior de Viamão, no Rio Grande do Sul, o impresso voltou-se ao mundo da educação juvenil, divulgando conteúdos e ideias interdisciplinares. O *Mundo Jovem* usa a nomenclatura de “jornal”, mas suas características quanto ao conteúdo eram de revista. Publicado mensalmente, suas matérias abordavam temas escolares, sobretudo das áreas humanas, oferecendo textos interdisciplinares para serem debatidos em sala de aula. Entretanto a singularidade do *Mundo Jovem* estava no fato do impresso alcançar tiragem significativa, em nível nacional, sem o recurso de propaganda, servindo como material didático para professores e professoras em todo o Brasil. A década de 1980, recorte selecionado para o presente trabalho, trouxe a tona características até então inéditas à revista, uma vez que a teologia da libertação ganha espaço nas páginas do impresso. Dentre as colunas estabelecidas na década de 1980, encontram-se variados conteúdos: *psicologia, o jovem e seu meio, teologia da juventude, juventude rural*; as seções da revista tratavam dos mais diversos temas em suas páginas. Partindo do pressuposto de que a juventude deve ser estudada como uma categoria plural (ABRAMO, 1997; MARGULIS, URRESTI, 1996; PAIS, 1990), as juventudes representadas na revista são um pequeno retrato das concepções sobre jovens de uma revista católica brasileira.

Palavras-chave: Juventudes. Representação. Imprensa

ANALYZING JUVENILE REPRESENTATIONS: THE *MUNDO JOVEM* “JOURNAL” COLUMNS IN THE 1980’S

Astract: The *Mundo Jovem* newspaper began to circulate in early 1963. From a "vocational bulletin", created at the Major Seminary of Viamão, in Rio Grande do Sul, the paper turned to the world of youth education, disseminating contents and interdisciplinary ideas. Published monthly, its subjects dealt with school subjects, especially of the human areas, offering interdisciplinary texts to be debated in the classroom. However the uniqueness of the *Mundo Jovem* was in the fact that the printed material reached a significant circulation, at the national level, without the propaganda resource, serving as didactic material for teachers and teachers throughout Brazil. The 1980s, a selection selected for the present work, has brought to the fore the previously unpublished characteristics of the journal, since liberation theology gains space in the printed pages. Among the columns established in the 1980s, there are varied contents: *psychology, youth and their environment, youth theology, rural youth*; the sections of the magazine dealt with the most diverse themes in its pages. Based on the assumption that youth should be studied as a plural category (ABRAMO, 1997; MARGULIS, URRESTI, 1996;

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil. E-mail: nathaliahermann@gmail.com



PAIS, 1990), the youths represented in the magazine are a small portrait of young people's conceptions of a Brazilian Catholic magazine.

Keywords: Youth. Representation. Press

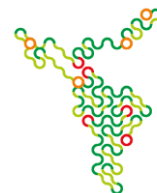
O presente trabalho tem como objetivo analisar as representações de juventude nas colunas da revista *Mundo Jovem* no recorte que abrange a década de 1980. Partindo do pressuposto de que as narrativas que os impressos elaboram sobre determinados temas e grupos contribuem para formar representações e produzir práticas (CHARTIER, 1991; 2011), é importante levar em conta a intencionalidade dos periódicos (LUCA, 2005). A imprensa apresenta dados, notícias, discussões, opiniões e acontecimentos, assim como divulga mensagens e constrói significados. As fontes analisadas neste trabalho podem ser compreendidas como artefatos culturais que, além de informar e noticiar, desempenham funções ligadas ao entretenimento e à educação.

A mídia impressa pode ser entendida como resultado de representações contextualizadas da realidade que acabavam trazendo à tona a perspectiva de um grupo seletivo, embora difundido como preocupação coletiva. Segundo a historiadora Maria Helena Capelato, “nos vários tipos de periódicos [...] encontramos projetos políticos e visões de mundo representativas de vários setores da sociedade” (CAPELATO, 1988, p. 34). Ou seja, é essencial levar em conta que a imprensa não passa de um conjunto de representações da realidade de determinado período e, na maioria das vezes, defende interesses particulares.

O “jornal” *Mundo Jovem*, que apesar do nome se enquadra na categoria revista por ter publicações mensais, tinha como objetivo em sua formação, no ano de 1963, “atrair mais gente para os seminários e, ao mesmo tempo, despertar a consciência dos seminaristas para o seu compromisso com as novas orientações da Igreja na América Latina” (SOUZA, 2008, p. 18). Ao longo do tempo, a revista foi seguindo por outros caminhos, até consolidar-se em meados dos anos 1980 em um manual para uso de professores e professoras fomentarem discussões em sala de aula.

A década de 1980, que marca o recorte do trabalho, traz à tona uma juventude marcada por uma série de eventos externos que impactaram a faixa etária como um todo. O caráter transicional garante à juventude a ideia de uma fase da vida que carrega consigo uma série de mudanças e inquietudes, justamente porque é nela que os indivíduos desenvolvem suas maturidades intelectuais e sexuais, assim como o pleno florescimento de suas faculdades mentais (LEVI; SCHMITT, 1996, p.

26



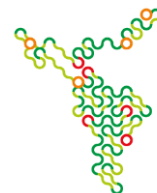
8). A própria noção de transição, que acompanha a faixa etária, também se aproximava do contexto transitório brasileiro, uma vez que o país passou pela transição de uma ditadura militar para um processo de redemocratização dentro do recorte da pesquisa.

A passagem da ditadura para a democracia impactou os jovens da década de 1980, que vivenciaram o processo de redemocratização. O Brasil, dentro recorte selecionado, passou por um processo de ampliação dos direitos civis posterior a uma ditadura militar que perdurou por duas décadas. Com a constituição de 1988, o auge do retorno desse processo, uma série de direitos sociais foram garantidos à população numa época de consolidação de uma democracia plena (AARÃO REIS, 2014).

Discutindo conceitos acerca de Juventude(s)

Uma vez que a faixa etária que abrange os/as jovens é eleita como categoria de pesquisa, uma série de considerações sobre a faixa etária devem ser levadas em conta, sendo que a noção de pluralidade da juventude é a mais essencial. Entendemos, como Peralva (1997), que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e uma espécie de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas mais diversas condições, dentre elas: sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Quando se trata da temática juventude, no que tange a historiografia, poucos autores - em relação a vasta quantidade de fontes - se voltam para a área. Esse é um dos maiores desafios enfrentados ao realizar pesquisas acerca da juventude no âmbito histórico: a maioria das produções sobre a faixa etária vem de outras áreas da ciências humanas. Ao mesmo tempo em que a interdisciplinaridade é extremamente rica pois provoca um intenso intercâmbio de informações, a mesma pode vir a ser um entrave no que diz respeito a pesquisas sobre juventude na história. O olhar historiográfico sobre as fontes é bastante diferente de abordagens da antropologia ou da sociologia, por exemplo.



No senso comum, a juventude geralmente é entendida como um período de transição da vida que é localizado entre a infância e a fase adulta. Porém, em análises mais aprofundadas alguns pontos devem ser destacados. Na historiografia, por exemplo, assim como qualquer outro conceito dentro da história, a juventude é algo construído através do passar do tempo e suas reverberações. Savage analisa fontes do século XIX, quando não existia uma definição da juventude como uma fase distinta da vida, para tentar construir uma linha de raciocínio que resultaria no conceito juventude do pós Segunda Guerra (SAVAGE, 2007, p. 13). Foi na América que o jovem ganhou destaque na sociedade a partir da inclusão dos mesmos na sociedade, que possibilitou um cenário favorável ao desenvolvimento das culturas juvenis pautadas no potencial consumidor da faixa etária (SAVAGE, 2007, p. 497).

Na perspectiva do historiador inglês Eric Hobsbawn, em seu livro “A Era do Extremos” (2006), um embate geracional surge no pós Segunda Guerra pois é a partir desse período que a juventude vira um grupo com consciência própria; com a ascensão e o crescimento de uma cultura juvenil que surge uma profunda mudança na relação entre as gerações (HOBSBAWM, 1996, p. 317). Com a consolidação do teenager, juntamente com a cultura juvenil citada acima, os fabricantes dos bens de consumo tem um novo público consumidor e a partir daí surge todo um mercado do entretenimento voltado para o público jovem (HOBSBAWM, 1996, p. 318).

O conceito de teenager influencia diretamente a juventude brasileira - assim como grande parte da juventude ocidental. A reprodução de padrões e comportamentos apreendidos da juventude estadunidense da década de 1950 são reverberados e ressignificados pelos jovens do Brasil ao mesmo tempo que despertam a atenção mundial para a temática.

A historiografia voltada para a juventude ainda é recente e emergiu estimulada pela ascensão da nova história. Uma produção mais vasta que tem os jovens como tema é mais comum em outras Tentativas de conceituar e delimitar a juventude e a adolescência constituem estudos e discussões de diversas áreas das ciências humanas; a juventude e a adolescência, termos muitas vezes tratados como sinônimos, se diferenciam de acordo com definições de faixa etária. O jovem, termo que muda de acordo com o passar do tempo e com as características culturais de cada localidade, engloba indivíduos com idades entre 15 e 29 anos; já o adolescente é um indivíduo com idade entre 15 e 18



anos¹.

Todo esse processo é influenciado pelo meio social no qual os jovens se desenvolvem e pela qualidade das trocas que este indivíduo proporciona. Assim, os jovens constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, tais essas que são retratadas nas fontes utilizadas para essa produção, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes, que em sua grande maioria não são retratados.

No que diz respeito a cultura juvenil, a conceituação da categoria é extremamente complexa por conta da fluidez do segmento etário. Na perspectiva do sociólogo português José Machado Pais (1990), na medida em que se cria um conceito unitário de cultura juvenil, aspectos essenciais que constituem as particularidades da faixa etária não são levados em conta. Segundo o autor:

[...] a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também - e principalmente - as diferenças sociais que entre eles existem. (PAIS, 1990, p. 140)

Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996), pensando na relação da juventude com outras gerações, trazem a tona o conceito de moratória para a categoria. A moratória está relacionada com o período da juventude justamente por ser uma época de maturação biológica dos jovens. A mesma se molda a partir dos conceitos de classe, uma vez que camadas mais privilegiadas não são obrigadas a se inserirem no mundo adulto - marcado pela inserção no mercado de trabalho e pela constituição de uma família - o mais cedo possível, como jovens em condições financeiras menos confortáveis.

A partir da discussão acerca da moratória, Margulis e Urresti (1996) desenvolvem o conceito de moratória vital, que seria uma espécie de “capital energético” que jovens têm em função de sua pouca idade. A moratória vital, segundo os autores, é o que diferencia os “jóvenes juveniles” dos “no jóvenes juveniles”. Os “jóvenes juveniles” são jovens dentro da faixa etária juvenil biologicamente definida, já os “no jóvenes juveniles” são “ciertos integrantes de sectores medios y altos que ven disminuido su crédito vital excedente pero son capaces de incorporar tales signos [da juventude]” (MARGULIS, URRESTI, 1996, p. 6).

¹ Informações retiradas do Estatuto da Juventude, criado em 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm> Acesso em 15 de maio de 2018.



A juventude vai muito além da divisão biológica que determina que o ‘ser jovem’ é o período que sucede a infância e precede a maturidade da idade adulta. A categoria ganha status de “valor simbólico” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 1) pautado numa estética jovem, ou ‘signos exteriores’, segundo Margulis e Urresti, que a torna-se comercializável, fazendo com que pessoas de outras faixas etárias também se identifiquem com o padrão juvenil.

Os jovens nas colunas da Mundo Jovemna década de 1980

Nas colunas estabelecidas na década de 1980 na *Mundo Jovem*, encontram-se variados conteúdos: *psicologia, o jovem e seu meio, teologia da juventude, juventude rural*; as seções da revista tratavam dos mais diversos temas em suas páginas. Partindo do pressuposto de que a juventude deve ser estudada como uma categoria plural (ABRAMO, 1997; MARGULIS, URRESTI, 1996; PAIS, 1990), as juventudes representadas na revista são um retrato das concepções sobre jovens de uma revista católica brasileira.

No âmbito nacional, e partindo de um pressuposto sociológico, é no fim dos anos 1990 que “estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (ABRAMO, 1997, p. 25) passam a ser produzidos em maior escala. A tematização da juventude está, muitas vezes, intrinsecamente ligada a uma relação que caracteriza os jovens como problema ou como alvo de campanhas publicitárias, divisões pautadas principalmente em recortes de classe.

Num contexto de ascensão da teologia da libertação por parte da igreja católica, a *Mundo Jovem* caracterizou-se como uma revista que “com o aperfeiçoamento e a disponibilidade de recursos técnicos e humanos, [...] atende melhor às exigências de visibilidade, legibilidade e inteligibilidade” (SOUZA, 2008, p. 116) fazendo com que o periódico expandisse seu público, “firmando seu espaço no mundo da educação” (SOUZA, 2008, p. 116).

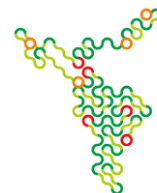
Nas representações sobre jovens nas revistas analisadas, é comum a juventude aparecer como protagonista de ações políticas e sociais; ou seja, o jovem aparece como sujeito central. No campo da educação, os anos 1980 são marcados por um amplo debate, proporcionado pelo ambiente de transição para a democracia. A Constituição de 1988 traz avanços significativos, no sentido de uma educação mais integral e menos tecnicista, como nas reformas anteriores.



O “jornal” *Mundo Jovem*, nesta conjuntura, além de denunciar os modelos tradicionais e liberais de ensino, constituídos durante o regime militar, aponta para um ensino democrático, crítico e libertador. Portanto, “a escola está “rompendo as amarras” da tecno-burocracia e do autoritarismo, sobretudo a partir do interesse e da valorização que os professores, pais e alunos começam dar à educação” (SOUZA, 2008, p. 117). Neste ambiente, de conscientização das pessoas a exercerem o seu papel de sujeitos, desenvolvendo o senso crítico, *Mundo Jovem*, a partir de sua constituição como manual para professores e professoras, é um instrumento e um canal de comunicação para a educação em todo o país.

Referências

- AARÃO REIS, Daniel (coord.). **Modernização, Ditadura e Democracia: 1964-2010 -Volume 5**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação: São Paulo, 1997.
- CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. v.5, n.11, São Paulo, jan./abr. 1991.
- _____. **Defesa e ilustração da noção de representação**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens 1 – Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Schwarcz LTDA, 2006.
- LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, Mario (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 19-32.



PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos.** Análise Sociológica, v. 25, n. 105- 106, 1990.

PERALVA, Angelina Teixeira. **O jovem como modelo cultural.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude:** Como o conceito de teenage revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SOUZA, Rui Antônio de. **Idéias de educação na comunicação do jornal mundo jovem: 1963 a 2005.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.



DE MENINA A MULHER: JUVENTUDES NEGADAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR (GUARAPUAVA-1982)

Jorge Luiz Zaluski¹

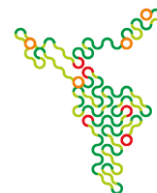
Resumo: A educação escolar como direito foi conquistada ao longo do século XX e proporcionou mudanças que transcendem o conhecimento curricular. Através da investigação histórica sobre a história da educação é possível compreender noções sobre infância, juventude, família, gênero, dentre outras marcações sociais em que as propostas e práticas educacionais de contextos históricos distintos projetaram intencionalidades sobre as diferentes atividades exercidas pelas pessoas. Em finais da década de 1970, por exemplo, a obrigatoriedade da educação para o casamento e manutenção do vínculo, foi um afronte a muitos direitos adquiridos pelas mulheres. Essa proposta contribuiu para a marcação dos espaços em que homens e mulheres deveriam ocupar, formas de casar, constituir família, dentre outros. Diante disso, tendo como fonte histórica o caderno escolar de uma estudante de 15 anos, do ano de 1982 correspondente a disciplina de Indústria Caseira, pretende-se investigar parte das práticas escolares em Guarapuava-Paraná, de modo a perceber quais as noções e interesses sobre juventude da época, e de como foram reverberadas nessa educação. Deste modo, junto as investigações teóricas da interseccionalidade, busca-se perceber também as intencionalidades de outros marcadores sociais exercidas por meio dessa educação, tais como geração, gênero, condição social e classe das quais foram colocadas em prática por meio da disciplina escolar.

Palavras-chave: Educação; Juventude; Interseccionalidade; Tempo Presente.

FROM GIRL TO WOMAN: YOUTH DENIED THROUGH SCHOOL EDUCATION (GUARAPUAVA-1982)

Astract: School education as a right was conquered throughout the twentieth century and provided changes that transcended curricular knowledge. Through historical research on the history of education it is possible to understand notions about childhood, youth, family, gender, among other social markings in which educational proposals and practices from distinct historical contexts have projected intentions about the different activities carried out by people. In the late 1970s, for example, compulsory marriage education and bonding were an affront to many rights acquired by women. This proposal contributed to the marking of spaces in which men and women should occupy, ways to marry, to form a family, among others. In view of this, having as a historical source the schoolbook of a 15-year-old student from the year 1982 corresponding to the discipline of Home Industry, we intend to investigate part of the school practices in Guarapuava-Paraná, in order to perceive the notions and interests about youth of the time, and how they reverberated in that education. Thus, together with the theoretical investigations of intersectionality, it is also sought to perceive the

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGH-UDESC. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Florianópolis, e-mail: jorgezaluski@hotmail.com

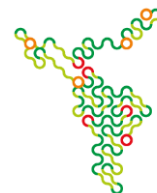


intentionalities of other social markers exercised through this education, such as generation, gender, social status and class of which were put into practice through school discipline.

Keywords: Education; Youth; Intercectionality; Present tense.

A partir dos estudos sobre a educação é possível compreender as intencionalidades que vão para além do currículo adotado por um país, estado, município ou instituição em específico. No que corresponde aos objetivos deste texto, os cadernos escolares permitem compreender marcações sociais sobre infância, juventude, e a vida adulta onde se visa diferentes formas de ser e agir no mundo a partir das diferenças de gênero já instituídas socialmente. Para o historiador Antonio Castillo Gómez, a escrita possui em nossa sociedade um caráter primordial para a comunicação cotidiana. Entre as mais diversas intencionalidades atribuídas à escrita, Gómez nos indica que escrevemos também para, “lutar contra a ditadura do esquecimento”.(CASTILLO GÓMEZ, 2018, p. 06) Analisar a cultura escrita de determinada sociedade e tempo permite perceber parte das concepções de leitura e escrita, interesses, anseios e tensões socioculturais de um grupo onde são manifestadas por meio dos registros. Diante dessas possibilidades, e com suporte da metodologia da História do Tempo Presente (HTP), pretende-se junto à análise do caderno de uma estudante de 15 anos da qual chamo de Liza, matriculada na disciplina de “Indústria Caseira” correspondente a 7ª série C, feminina do ano de 1982, da Escola Ana Vanda Bassara, de Guarapuava - PR, investigar as propostas educacionais presentes e que foram materializadas sob a forma de escrita e que nos informam sobre as concepções sobre juventude presentes na sociedade e período observado.

Conforme Castillo Gómez, as pesquisas que buscam investigar sobre os escritos educacionais distribuem-se em diferentes eixos, sendo eles: estudá-los como dispositivos escolares; substrato ideológico; testemunho da cultura escolar; e a dimensão material dos cadernos escolares. (CASTILLO GÓMEZ, 2012) Como um exercício para parte das reflexões que irão compor a tese em desenvolvimento, pretende-se neste texto refletir sobre a produção do caderno escolar selecionado e levantar discussões que se aproximam com os eixos apresentados pelo autor. Por meio das noções conceituais sobre discurso, práticas e representações fornecidas por Castillo Gomez. Para o autor, esses três componentes integram a produção da escrita e são fundamentais para perceber as intencionalidades da produção e de como os aspectos da sociedade integram materializam-se pela escrita. (CASTILLO GÓMEZ, 2018)



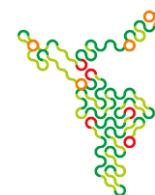
Pretende-se também neste texto promover uma análise interseccional. Adriana Piscitelli nos informa que as abordagens que se utilizam da intersecção vão além da categoria gênero. Para a autora, existiu uma “centralidade concedida ao gênero em termos das forças sociais que oprimem às pessoas.” (PISCITELLI, 2008, p. 264) Logo, marcadores como etnia, classe, geração, dentre outros, são pertinentes para a investigação histórica que parte da interseccionalidade. Conforme Piscitelli, “A proposta de trabalho com essas categorias é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades.” (PISCITELLI, 2008, p. 266). Para tanto, a articulação proposta pela autora torna possível compreender as concepções sobre juventude, homens, mulheres, etnia, condição social, dentre outras, reverberadas por meio da disciplina de “Indústria Caseira”. Em um sentido amplo, perceber as possíveis interações.

Tensões sociais e as escritas escolares

Conforme o historiador François Dosse, o acontecimento deve ser compreendido, “[...] como resultado e como começo, como desfecho e como abertura de possíveis.” (DOSSE, 2013, p. 06) Ou seja, a pesquisa histórica deve ater-se ao desenvolvimento, realização e os efeitos do acontecimento. Uma história em movimento, que como destaca Dosse, “[...] poucos são os acontecimentos sobre os quais podemos afirmar que terminaram porque estão ainda suscetíveis de novas atuações.” (DOSSE, 2013, p. 07)

Durante a década de 1970, muitas tensões sociais existentes geraram diferentes acontecimentos onde seus efeitos passaram a agir e provocar novas atuações ao longo do tempo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, por exemplo, tornou obrigatório que todas as escolas do país ofertassem o ensino pautado para a formação técnica. Para o ensino fundamental II de 5ª a 8ª séries, a instrução deveria ser direcionada como introdutória para o desenvolvimento das aptidões. Já no ensino médio, a instrução técnica deveria ser estreitamente relacionada a uma profissão em específico conforme as necessidades de cada localidade.

Para além do espaço escolar, conforme Claudia Regina Nichning, Marlene de Fáveri e Teresa Adami Tanaka, ao investigarem sobre algumas das conquistas das mulheres adquiridas durante a década de 1970, as autoras afirmam que existiu uma forte pressão por parte da sociedade contrária a aquisição de direitos para as mulheres em relação à separação. (NICHNING, 2013; FÁVERI;



TANAKA, 2010). Nesse cenário pautado na profissionalização e busca por parte da sociedade contrária a “Lei do Divórcio” conquistado em 1977, em 18 de junho de 1979, o Decreto-Lei 6.660 integrou também a obrigação das instituições de ensino para ofertar “a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui.” (BRASIL, 1979) Esse decreto age como um efeito, tal como nos informa Dosse. Logo, esse acontecimento continua provocando novas configurações a medida que seus efeitos propagam-se sobre os sujeitos.

Diante das novas exigências para com o ensino, essa decisão fez com que os currículos e práticas escolares fossem organizados para atender a legislação. A disciplina de “Indústria Caseira”, por exemplo, ofertada na Escola Ana Vanda Bassara em Guarapuava-PR corresponde a uma das alternativas para preparar para o casamento e manutenção do vínculo. Projeções construídas com base na experiência em modelos educacionais anteriores, onde por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, meninas/mulheres deveriam receber a educação diferente da dos meninos/homens. Como forma de lei perdurou a obrigatoriedade desse ensino até a promulgação da primeira LDB (1961) que extinguiu tais medidas. Contudo, por meio dessa releitura para atender uma educação para o casamento, novos reforços de desigualdades de gênero, etnia, classe, dentre outras distinções e exclusões sociais passaram a serem reforçadas. Conforme Reinhart Koselleck, “todo ato histórico se realiza com base na experiência e na expectativa dos agentes.” (KOSELLECK, 2014, 307) Logo, as propostas educacionais pós 1977 manifestam-se como efeitos dos acontecimentos, nas experiências obtidas por meio de modelos educacionais anteriores e na atribuição de um horizonte de expectativa pautado em delimitar espaços, atribuições e construir novas relações sociais.

O caderno produzido pela estudante possui o conteúdo dividido em duas partes. Na primeira, trata sobre etapas do casamento, sendo eles: construção da casa; namoro; noivado; casamento civil e religioso; lista de utensílios e roupas necessários para casar. Na segunda, corresponde sobre a realização de atividades para casa e corpo, sendo eles; orçamento doméstico; limpeza; preparo de alimentos; cuidado com os/as filhos/as; costura. Em relação ao corpo, limpeza de pele, maquiagem e cuidado com os cabelos e unhas.

Ao registrar em seu caderno, “Onde está o príncipe encantado? É a pergunta que toda jovem faz a si mesmo quando começa a pensar oficialmente no casamento.” (INDÚSTIA CASEIRA, 1982, p. 07) E, ao apontar as definições sobre o rosto como “pele normal livre de espinhas, cedosa, com



ligeira coloração e textura em forma de pele de pêssego.” (INDÚSTRIA CASEIRA, 1982, p.43) Nos permite perceber que a disciplina mencionada desenvolveu um ensino pautado nas concepções heteronormativas onde a juventude é marcada para o gênero feminino como um período para pensar sobre o casamento. Em que por meio do ensino proferido o mito do amor romântico é uma das formas utilizadas para instruir as estudantes de seguir o matrimônio. Já no que corresponde à associação da pele ao pêssego, demonstra uma prática racista, pois associa a definição de pele branca como a ideal e contribui para reforçar estereótipos já instituídos socialmente onde o corpo negro é julgado e inferiorizado.

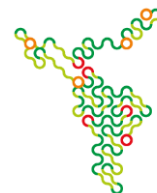
Esses enunciados permitem também perceber os interesses em delimitar o desenvolvimento geracional das estudantes. Atribuições construídas em torno de marcações corporais e dos significados culturais atribuídos ao corpo. Luís Antonio Groppo, nos informa que ciência, Estado e instituições sociais, contribuem para demarcar o as concepções de juventude vigentes em cada época. (GROPPO, 2017) Com as análises ainda em desenvolvimento, e no que compete às limitações deste trabalho, propõe-se aprofundar a discussão sobre parte da segunda etapa dos manuscritos existentes no caderno.

Desta maneira, como parte do conteúdo da disciplina. Liza registrou que:

Como deve concorrer a mulher para um mundo melhor?

R: Dá [sic] ação feminina isto é da atuação da dona de casa, a influência da mulher é gerente do lar, pode depender o bem da sociedade em geral, pois o caráter da criança é formado nos joelhos da mãe, a qual fornece a sociedade de cidadão perfeitamente capazes de promover o progresso e a felicidade pois necessitam de apoio desde jovem. (IDÚSTRIA CASEIRA, 1982, p.62)

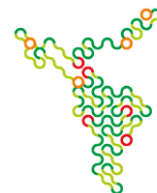
Como parte do conteúdo educacional, os manuscritos permitem perceber o interesse em projetar o futuro das estudantes. Um horizonte de expectativa em que as meninas são vistas como futuras mulheres onde a maternidade é colocada como natural. Representadas como gerentes e capacitadas para a atuação dentro de casa, os ensinamentos, colocados em prática, refletiriam na sociedade em geral. Como explícito na resposta da pergunta: *para o mundo, não apenas para o lar*. Mesmo com todo esse reconhecimento e importância atribuída à atuação de gerência, as mulheres são apresentadas como mães: são elas que devem ser as responsáveis por criar os/as filhos, atuantes em busca do dito progresso.



César Castro e Coelho e Vera Lucia Puga, ao analisarem o Código Civil de 1916, nos informam a existência de uma extensa e insistente legislação que priorizou reforçar as desigualdades entre homens e mulheres onde atribui-se aos homens prestígio, liberdade e poder sobre as mulheres. Ao comparar os manuscritos do caderno e a legislação ainda vigente no período, é possível perceber que essa educação foi desenvolvida sob os preceitos do código escrito no início do século XX. Segundo os autores, diante dessa lei “A interpretação corrente na jurisprudência era de que a mulher deveria cumprir com seu papel social de mãe dedicada aos filhos e esposa fiel, somente assim seria possível criar uma sociedade civilizada e trabalhadora.” (COELHO; PUGA, 2009, p.18)

Diante dessa observação, é possível destacar que a disciplina de Indústria Caseira, mesmo tendo ressignificado de forma sutil como deveriam ser as mulheres, contém em seus enunciados um reforço das diferenças de gênero, onde reforça-se também outras diferenças como as de geração e etnia, e incide sobre a composição cultural e jurídica aceita no período. Sustentado por um patamar racional e moderno: valoriza a atuação das mulheres em um espaço doméstico reformulado, em um período em que todo o país estava envolto no discurso de modernização. Desenvolvimento tão esperado que se constituiria na medida em que os filhos (masculino) destas mulheres – esposas e mães -, saíssem de casa gradativamente para promover tal ação. Logo, além de encarregadas na criação de uma nova geração, realizariam tal tarefa de maneira a reproduzir as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Destaca-se ainda que a educação dessa disciplina ao informar que são filhos que irão promover o progresso, informa que a juventude das estudantes está para o casamento, maternidade e o lar. Já as concepções de juventude para o gênero masculino informam como jovens ativos e produtivos com acesso aos diferentes espaços da vida pública. E em meio a essas relações desiguais, como secundárias nas ações e atividades dos homens, essa hierarquia é passada aos filhos. Como nos indica Coelho e Puga, imersos nessas relações socioculturais, “o homem incorpora para si todas as qualidades que a sociedade julga necessárias, como: ser racional, trabalhador, honesto, honrado, provedor, entre outros, de uma forma às vezes consciente ou não.” (COELHO, PUGA, 2009, p. 16)

Desta maneira, tanto a proposta da legislação educacional, as relações com o Código Civil de 1916 e as reverberações dessas leis materializadas nos escritos de Liza, permitem perceber a insistência do passado em um período onde as mulheres já haviam conquistados muitos direitos. Uma



movimentação extensiva onde o passado ainda apresenta sentido na constituição do presente. Tal como nos aponta Dosse, “a história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é constituído no tempo.” (DOSSE, 2012, p. 06)

Para Roger Chartier, as produções manuscritas permitem compreender quais as relações estabelecidas com a cultura escrita. No que compete para este trabalho, cabe destacar que a transmissão dos ensinamentos existentes no caderno escolar corresponde a expectativas compartilhadas por parte da sociedade. Em um período de ascensão das mulheres e busca por novos direitos e garantias sociais, essa proposta educacional permite perceber que para além de interesses pautados na composição do currículo, existiu um reforço jurídico sobre as concepções de homens, mulheres, infância, juventude e família. Em meio à ação pedagógica demonstrada, a escola age como autorizada a legitimar as desigualdades e demais interesses projetados. Tal como destaca Chartier, servem-se como “mecanismos que fazem os dominados interiorizarem sua própria inferioridade ou ilegitimidade.” (CHARTIER, 2010, p. 47)

Ainda em relação a organização social, Castillo Gómez nos informa que a cultura escrita permite regular a sociedade. Para além do domínio da leitura e da escrita, onde se manifestam sistemas de afirmação e exclusões dos grupos sociais, a escrita pode ser compreendida como um discurso que normatiza. Para o autor, “o discurso implica umas pautas de funcionamento onde estão traçadas suas próprias contenções e exclusões, o que se aceita e o que se rejeita, as pessoas admitidas e as excluídas.” (CASTILLO GÓMEZ, 2018, 40) Junto ao discurso, a prática é outro elemento fundamental, pois é em meio ao exercício da escrita que marca a posição do/a escritor/a e o domínio ou não das normas, regras, grafia e demais domínios necessários para a escrita. Assim, junto ao discurso e prática existe a representação, onde por meio do texto busca-se tornar inteligível aquilo que não se faz presente. Conforme Castillo Gómez, a representação “supõe mostrar algo ou fazer presente uma ausência e exibir a própria presença como imagem, isto é, apresentar-se representando algo que se constitui como tal quando há um sujeito que olha (ou que lê).” (CASTILLO GÓMEZ, 2018, p. 43)

Desta maneira, por meio de uma ação legítima, a educação proporcionada na escola e materializada na produção dos manuscritos do caderno da estudante demonstra o interesse em dar



continuidade as relações sociais pautadas nas diferenças entre homens e mulheres, geração, etnia, dentre outras marcações já instituídas socialmente. As mulheres, idealizadas pela disciplina Indústria Caseira, deveriam ser jovens, esposas, mães produtivas, higienizadas e racionais. Assim, como um discurso regulador, a prática da escrita de Liza permite construir um horizonte de expectativas para sua vida adulta pautada no modelo de mulher representada nos manuscritos. Ainda nos registros de Liza:

e onde gastar economizar para a poupança a fim de sustentar as entrevistas.

3-) Quais os elementos essenciais de um orçamento?

R: receita - o que se ganha em salários despesa o que devemos pagar economia o que devemos poupar.

4-) Como calcular um orçamento?

R: 37% da receita para alimentação e Sebidas, 16,8% para a habitação 13,1 da receita para vestuário e calçado, 8,9% para transportes 8,3% para diversões, 15,4% da receita imprevistas ou poupança.

5-) Como são controlados as despesas pela dona da casa?

R: Através de um livro caixa.

— Um modelo de livro caixa.

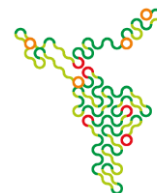
DATA	compras e gastos	Gasto	em caixa
01/02/82	dinheiro em caixa		20.000 mil 9.500.00
02/02/82	compras no mercado	7.000.00	
"	pag. empreitada	2.500.00	1.500
	TOTAL	9.500.00	10.500

ANUAL	DÉBITO em	CRÉDITO em
RECEITA	22.000.00	240.000.00
DESPESA		
SALDO ATUALIZADO		20.000.00

6-) O que causa o equilíbrio financeiro? R: lucro, desaquecimento, desleixo, falta de economia e falta de responsabilidade.

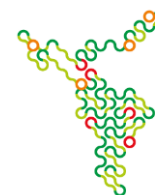
Figura 01: Livro Caixa. Caderno de Indústria Caseira, 1982, p. 38-39.
Acervo pessoal da estudante.

Com a sistematização de todos os possíveis gastos familiares, a figura 01, referente aos registros de Liza sobre o controle dos gastos, a disciplina de Indústria Caseira desenvolveu noções de economia doméstica. No que corresponde ao conteúdo dos manuscritos, para racionalizar os gastos familiares, as estudantes foram instruídas de como programar e controlar as finanças. Alimentação, bebidas, roupas, transportes, e até mesmo diversões. Conforme a composição da disciplina, com a assimilação desses ensinamentos e de maneira controlada proporcionariam o bem estar da família. Uma programação bem elaborada da utilização do dinheiro feita pelas esposas onde deveria ainda



prever uma poupança e evitar gastos imprevistos, pois a renda familiar era gerada pelo homem e não caberia a mulher desfrutar do dinheiro para interesse próprio. Uma extensão dos ensinamentos de como as famílias deveriam organizar-se e que estavam respaldadas pelo meio jurídico. Coelho e Puga, ao analisarem o artigo 233 do código civil de 1916, nos informam que, “quando a mulher na sociedade conjugal é declarada apenas como uma colaboradora e, inclusive, neste pacto social perde o direito até de administrar os seus bens particulares que porventura houver.” (COELHO; PUGA, 2009, p. 13) Como maneira de obter o controle sobre o destino do dinheiro, a professora ensina às estudantes a necessidade de ter um livro caixa, para anotar todas as entradas e saídas. Liza escreve em seu caderno uma tabela representando o referido livro, apontando exemplos como o salário, gastos no mercado e com o pagamento de uma possível empregada. Por meio dessa observação, importante compreender a classe como outro marcador social presente nesse processo de ensino. A disciplina foi desenvolvida em uma escola pública. Independente das condições econômicas de Liza, esse conteúdo permite perceber que as condições econômicas deveriam usufruir de um estilo de vida que necessita de condições econômicas favoráveis a manter a diversidade de produtos e consumo dentro do lar, assim como ter alguém – uma mulher- a disposição para realizar os trabalhos domésticos. Logo, esse ensinamento reforça diferenças de gênero e classe, mas ao mesmo tempo age para as estudantes menos favorecidas economicamente como uma das possibilidades de aprender a gerir a pobreza.

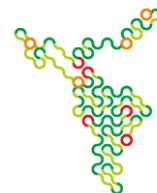
Importante destacar que essa educação era endereçada a estudantes do gênero feminino da turma de 7ª série. Com base na idade escolar prevista em lei, a obrigatoriedade da entrada das crianças aos 7 anos nos bancos escolares faria com que aos 11 anos de idade marcasse a entrada na pré-adolescência – período que vai até os 14 anos - e sem reprovação atingissem o ensino fundamental II correspondente a 5ª a 8ª séries. Sendo o ensino desta fase direcionado a instrução técnica, compreende-se que durante o período estudado priorizava-se que desde muito cedo que as crianças comessem a trabalhar. Contudo, em meio a precariedade existente as leis trabalhistas não garantiam a seguridade dos menores de idade. Como destaca Sílvia Maria Fávero Arend, “o fato de um contingente populacional ingressar no mercado de trabalho formal e informal desde a infância não constituía uma questão que devesse ser tratada no âmbito da legislação para o “menor”.” (AREND, 2015, p.42)



Tal posição compartilhada na educação desenvolvida na escola coaduna com o posicionamento de Katya Mitsuko Braghini. Segundo a autora, entre as décadas de 1960 a 1980, de uma forma bastante intensa a educação desenvolvida no Brasil priorizou a construção de uma juventude trabalhadora. Com base nas reflexões de Braghini e as propostas desenvolvidas por intermédio da disciplina de “Indústria Caseira”, no que corresponde ao trabalho e a escola tais ensinamentos endereçaram-se de forma distinta principalmente para as diferenças de gênero, os/as estudantes enquanto estivessem no ensino fundamental II em um período que não poderiam ainda ser definidos/as como jovens, informou por meio dessa disciplina a noção de que as meninas estavam “entrando na juventude” e deveriam pensar sobre o casamento. Já em relação ao trabalho, a LDB de 1971 informou como o período escolar como momento de receber a instrução adequada para garantir resultados positivos no futuro. Como lembra Braghini, nesse período “a escola, mais do que a família, deveria ter propriedade da distribuição de futuros possíveis.” (BRAGHINI, 2015, p. 211) No que compete a Liza, sua idade não correspondia ao preceitos estabelecidos pela legislação, pois com 15 anos na sétima série já ultrapassava os interesses de que os/as estudantes devessem concluir o ensino fundamental aos 14 anos.

Ainda sobre os gastos, consta no caderno: “[...] como controlar o orçamento [sic] do lar R: controlando as despesas, não fazendo gastos inúteis, evitar desperdícios, economizar com inteligência, e se [sic] o dinheiro não é o suficiente planejar atividades lucrativas.” (INDÚSTRIA CASEIRA, 1982) Ou seja, administrar o lar é muito mais que limpar e cozinhar, por isso as futuras donas de casa precisavam ter o domínio sobre assuntos financeiros. Até a década de 1960, o lar deveria representar o poder aquisitivo da família, como uma marca de sucesso e poder dos homens; conforme Carla Pinsky, “[...] a esposa economicamente dependente e satisfeita com o que lhe é dado para as despesas pessoais e domésticas.” (PINSKY, 2012, p. 506) O controle das finanças da família, ao menos nos conteúdos da disciplina de Indústria Caseira, haviam sido ressignificados para um período compreendido como moderno mas que permanecia a insistência em restringir a participação das mulheres apenas no âmbito doméstico. E quando a extrema necessidade de trabalhar fora de casa, a extensão dessas atividades como trabalhadora doméstica.

Cabe destacar que por meio dos escritos do caderno de “Indústria Caseira”, a atuação da escola – disciplina – vai além da imposição de modalidade de escrita. Apresenta as estudantes modelos de



como trabalhar, vestir-se, casar, alimentar-se, dentre outras imposições pautadas em normativas heterossexuais, étnicas, classe, geração, onde por meio da distribuição dos conteúdos torna-se possível também perceber a hierarquia presente nos “temas” a serem aprendidos.

Para tanto, essas representações sobre as meninas/mulheres correspondem a tentativas de projetar o futuro das estudantes e de um modo bastante explícito reforçar as diferenças entre homens e mulheres geração, etnia e classe. Uma forma de manter a estabilidade e continuidade entre relações sociais desiguais. Materializado em meio aos manuscritos, Liza demonstra os significados impostos tanto pela escrita como em relação ao conteúdo onde são possíveis de compreender parte das ideias e pensamento da sociedade, entre eles o que é ser jovem. Ao preencher o caderno, Liza perenizou por meio de sua escrita a concepção de mulher que parte de Guarapuava tinha no ano de 1982. Nessa educação, gênero, etnia, geração e classe estão entrelaçados para as definições do que é ser jovem. Como apresentado, a educação recebida na escola contribuiu para reforçar diferenças instituídas pautadas na heteronormatividade onde nos informa que as estudantes do gênero feminino sairiam da escola preparadas para o casamento. Uma construção social onde a maternidade e casamento são vistas como correspondentes a juventude das mulheres. Logo, a juventude como período de escolhas, formação acadêmica e demais atividades que possam ter maior liberdade lhes são negadas pela cobrança da maturidade em casar-se e ter filhos (homens). Cobranças diferentes das dos homens, onde a juventude deles é vista como promissora e independente. Diante desse ensino, essas expectativas são construídas de forma a instruir como as estudantes deveriam representar-se socialmente no futuro. O conteúdo do caderno serve como um lembrete para de como realizar as tarefas e ser a mulher que idealizada no ensino escolar recebido. Ter arquivado o caderno 36 anos após ter frequentado a disciplina demonstra importância atribuída aos manuscritos. Onde tanto pelos efeitos dos ensinamentos da disciplina, produção da escrita do caderno, aos 51 anos de idade Liza continua a integrar as relações sociais da atualidade onde o horizonte de expectativa move-se no presente. Uma história em movimento que como nos lembra Henry Rousso, “a particularidade da história do tempo presente está em que ela se interessa por um presente que é o seu, em um contexto em que o passado não está nem acabado, nem encerrado, em que o sujeito da narração é um “ainda-aí.” (ROUSSO, 2016, p. 18)



Referências

AREND, Silvia Maria Fávero. Convenção sobre os Direitos da Criança: em debate o labor infantojuvenil (1978 – 1989). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n.14, p. 29 - 47. jan./abr. 2015.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **Juventude e pensamento conservador no Brasil**. São Paulo; Educ: Fapesp, 2015.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Educação e Cultura Escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação- PUCRS**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10366> Acesso em 08 de maio de 2018.

_____. **Grafias do cotidiano**. Escrita e sociedade na História (séc XVI a XX). (2018). Rio de Janeiro: Editora da UERJ. (no prelo)

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

COELHO, Castro e Coelho; PUGA, Vera Lucia. Direitos dos homens e deveres das mulheres. **Caderno Espaço Feminino** | v. 22 | n. 2 | Ago./Dez. 2009 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/7991> Acesso em 18 de maio de 2018.

DOSSE, François. **O renascimento do acontecimento**: Um desafio para o historiador: entre Esfinge e fênix. São Paulo, Editora UNESP, 2013.

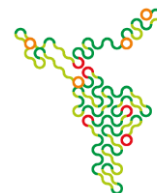
_____. História do Tempo Presente e Historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.4, n.1, p.5-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005> Acesso em 01 de maio de 2018.

FÁVERI, Marlene; TANAKA, Teresa Adami. Divorciados, na forma da lei: discursos jurídicos nas ações judiciais de divórcio em Florianópolis (1977 a 1985). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(2): 352, maio-agosto, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução á sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

NICHNIG, Claudia Regina. **Mulher, Mulheres, Mulherio**: discursos, resistências e reivindicações por direitos. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2013.



PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 263 a 274. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/5247/0> Acesso em 18 de maio de 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 469-512.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2016.



FAMÍLIA E CONSELHO TUTELAR: ABORDAGENS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Rômulo Holanda de Oliveira Lemos¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar um contexto de construção comum e de um espaço de interlocução entre as famílias e os conselheiros tutelares, afim de contribuir com conhecimentos e no desenvolvimento das competências na abordagem à família. A atuação do Conselho Tutelar na garantia de direitos fundamentais não terá efetividade se este não puder atuar no fortalecimento das famílias, sobretudo das famílias vulneráveis, carentes de instrução, de informações e de acesso de bens e serviços. A família é vista como um elo integrador das ações e foco de programas específicos na área de Assistência Social no Brasil e no mundo. É neste contexto, que se insere o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, como órgão autônomo, não jurisdicional, criado pela sociedade para zelar pelos direitos dos seus usuários, sempre que estes direitos estiverem sendo ameaçados ou violados. O relacionamento entre conselheiro e a família é o motor das vivências e dos diálogos que podem levar à espontaneidade e a criatividade na organização das dificuldades e possibilidades para solução dos problemas. Contudo, pensar na implementação de ações efetivas destinadas a crianças e adolescentes é pensar necessariamente em incluir suas famílias, possibilitando ao conselheiro um novo papel, uma nova dimensão, que é a de multiplicador e agente social de mudança.

Palavras-chave: Família. Conselho Tutelar. Direitos.

FAMILY AND TUTELARY COUNCIL: APPROACHES, STRATEGIES AND CHALLENGES

Astract: This study aims to analyze a common construction context and a space for dialogue between families and guardianship counselors, in order to contribute knowledge and skills development in the family approach. The role of the Guardianship Council in guaranteeing fundamental rights will not be effective if it can not act to strengthen families, especially vulnerable families, lacking education, information and access to goods and services. The family is seen as an integrating link of actions and focus of specific programs in the area of Social Assistance in Brazil and in the world. It is in this context that the Child and Adolescent Guardianship Council is inserted as an autonomous, non-jurisdictional body created by society to protect the rights of its users, whenever these rights are being threatened or violated. The relationship between counselor and the family is the engine of the experiences and dialogues that can lead to spontaneity and creativity in the organization of difficulties and possibilities for solving problems. However, thinking about the implementation of effective actions aimed at children and adolescents is necessarily thinking of including their families, allowing the counselor a new role, a new dimension, which is that of multiplier and social agent of change.

Keywords: Family. Tutelary Council. Rights.

¹ Mestrando em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil.



A Família na contemporaneidade e a proteção das crianças e dos adolescentes

Compreender a família na contemporaneidade é inicialmente identifica-la como uma instituição social, que vem se desenvolvendo inicialmente de forma dinâmica e consequentemente apresentando avanços e dificuldades nas diversas conjunturas. A família se tornou um importante objeto de interesse acadêmico-científico, especialmente pelo ângulo da sua relação com o Estado em ação, isto é, com o Estado promotor de políticas públicas. O modelo nuclear composto por pai, mãe e filho, vem se modificando, este modelo já não corresponde à realidade, “as famílias vivem hoje a era de famílias monoparentais, a troca de companheiras (os), a negação do próprio casamento, a revolução sexual, a revolução feminina” (Santos apud Brant, 2005, p. 105).

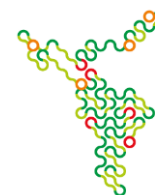
Desde a crise econômica mundial da década de 70, a família vem sendo redescoberta como um importante agente privado de proteção social. Por esse motivo, quase a totalidade das ações governamentais preveem, de uma forma ou de outra, medidas de apoio familiar, particularmente as dirigidas às crianças, como por exemplo: visitas domiciliares por agentes oficiais, aconselhamentos e auxílios, políticas de valorização da vida doméstica, programas de redução da pobreza infantil, redução dos riscos de desagregação familiar, combate à violência, aos abusos sexuais e à drogadição.

A família é a mais importante instituição de nossas vidas, além de ser identificada como um dos mais antigos e autônomos provedores informais de bem-estar – ao lado da vizinhança e dos grupos de amigos próximos, o que acaba contribuindo na atualidade para um amplo arco de políticas articuladoras e de um expressivo contingente de atores e recursos contemplando este tema.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 227, estabeleceu que:

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

Nesse artigo está previsto a garantia do superior interesse da criança e de sua proteção integral, de modo que ações governamentais devem seguir algumas diretrizes para seu atendimento, cabendo à esfera federal, coordenação e normas gerais; e aos estados e municípios, a coordenação e execução dos programas. Portanto, com a Constituição Federal de 1988, tivemos um grande avanço na consagração de novos direitos sociais e princípios de organização da política social.



A família é um sistema sociocultural aberto, em transformação, passando por estágios de desenvolvimento que requerem constante adaptação. Embora esteja sempre mudando, esse sistema quer conservar os padrões interacionais, exigindo ajuste de todos os membros. A família é, portanto, um sistema que engloba sistemas menores (o casal, os filhos), mas se encontra dentro de outros sistemas maiores (comunidade e a sociedade). A estrutura da família é a sua organização básica: como reage a possíveis mudanças, como se adapta ao surgimento de problemas, é o padrão repetitivo e previsível de condutas e conversações dos membros entre si.

Cada família enxerga seu relacionamento de um jeito, e nem sempre um observador irá concordar como a forma que a família se descreve. A percepção da realidade familiar é o grau de congruência entre o que a família é, e o que ela pensa que é. Uma família pode se considerar unida, mas na verdade abrigar conflitos que desencadeiam muitas brigas. Recentemente estamos vivenciando aspectos de *gênero* presentes dentro da família, um conceito mais amplo do que a diferença biológica entre homem e mulher.

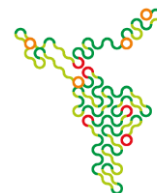
Como ressaltado por Winnicott D. W:

“Quando a convivência familiar é saudável a família é o melhor lugar para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Todavia, é preciso lembrar que a família, lugar de proteção e cuidado, é também lugar de conflito e pode até mesmo ser o espaço de violação dos direitos da criança e do adolescente” (2005, p. 129).

A visão de Santos é semelhante:

“Ao mesmo tempo em que a família é o lugar privilegiado de educação, formação e solidariedade – no qual o indivíduo encontrará um refúgio do seu desamparo e insegurança - podemos também dizer que ela pode revelar a outra face da moeda, ou seja, pode ser alvo de despotismo, violência, confinamento, desencontros e rupturas” (2007, p. 24).

Por isso, em algumas situações, é necessária a intervenção do Estado na forma de Políticas Públicas que protejam e resguardem a criança. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) mencionam a família em primeiro lugar, dentre aqueles a quem impõe responsabilidade quanto à proteção integral da criança (até 12 anos de idade incompletos) e do adolescente (entre 12 e 18 anos de idade). Assim, cabe primeiramente aos pais assegurarem a seus filhos menores o direito à vida, à alimentação, à saúde (física, psíquica e espiritual), à liberdade, à educação, ao lazer, ao respeito e os demais direitos da pessoa humana.



O ECA (arts. 4º e 19) e a Constituição Federal (art. 227) reconhecem à criança e ao adolescente o direito à convivência familiar'', ou seja, de serem criados e educados no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. O ECA criou inúmeros mecanismos para reforçar e dar subsídios à família natural para criar seus filhos e, uma vez esgotadas sem sucesso as medidas para manutenção nesta, facilitou a colocação de crianças e adolescentes em família substituta, através da guarda e da adoção.

Conselho tutelar e sua participação na abordagem às famílias

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, resgata o valor da criança e do adolescente como seres humanos sujeitos e direitos e titulares de direitos especiais em virtude de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. O Conselho Tutelar constitui uma inovação institucional trazida pelo ECA, pois coloca a sociedade em papel de fiscalização do cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes. O que podemos verificar no ECA: Art. 131 – O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei Federal nº 8.069, de julho de 1990.

O Conselho Tutelar não é apenas uma experiência, mas uma imposição constitucional decorrente da forma de associação política adotada, que é a democracia participativa. O Estatuto concretiza, define e personifica, na instituição do Conselho Tutelar, o dever abstratamente imposto à sociedade. Atuando como mandatário da sociedade, sendo o braço forte e zelando pelos direitos da criança e do adolescente.

Costa, Penso, Conceição (2014, p. 28) apud Liberati e Cyrino (1997) entendem que, por ter a responsabilidade de zelar, caso a caso, pela garantia dos direitos individuais de crianças e adolescentes, e de exigir a eficácia dos deveres correspondentes, o Conselho Tutelar reveste-se de características que dão suporte e legitimidade à sua atuação, a estabilidade, a autonomia e a não jurisdicionalização de seus atos. Sem estes, o Conselho Tutelar fica órfão de critérios de procedibilidade, ou seja, não existe.

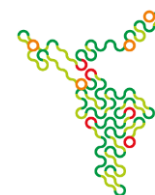


O Conselho Tutelar é, também, o órgão incumbido pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, o que traduz a iniciativa da comunidade local de escolher alguém, como alguns requisitos e qualidades, para ser o executor das atribuições constitucionais e legais no âmbito da proteção à infância e à juventude. Seguindo o que determina o art. 139, o seu processo para escolha dos membros do Conselho Tutelar será estabelecido em lei municipal e realizado sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e a fiscalização do Ministério Público.

Consoante o art. 136 do Estatuto, o Conselho Tutelar é responsável pelas seguintes atribuições:

- I – atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II – atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III – promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações;
- IV – encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou pena contra os direitos da criança ou adolescente;
- V – encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI – providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
- VII – expedir notificações;
- VIII – requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- IX – assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentaria para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- X – representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;
- XI – representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009);
- XII – promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014).

O Estatuto dispõe que compete ao Conselho Tutelar atender as crianças e os adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando medidas preventivas no art. 101, inciso I a VII. Crianças e adolescentes, nas hipóteses previstas no art. 98, são indivíduos com direitos reconhecidos no Estatuto ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão



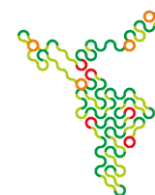
ou abuso dos pais ou responsável, e em razão da conduta da própria criança ou do adolescente. Crianças, nas hipóteses previstas no art. 105, são as que praticaram ato infracional.

Importante destacar a Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, que introduziu importantes modificações no Estatuto da Criança e do Adolescente, que embora essa lei não tenha mudado expressamente a competência do Conselho Tutelar – prevista no art. 136, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente – para aplicar a medida de proteção prevista no art. 101, inciso VII, que teve o nome modificado para “acolhimento institucional”, desavisadamente se poderia sustentar que o Conselho Tutelar continua com essa competência. Logo, se o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as medidas tomadas para a orientação.

Além da aplicação dessas medidas de proteção a crianças e adolescentes, a instituição em destaque, pode atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII, quais sejam: I – encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; III – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; IV – encaminhamento a cursos ou programas de orientação; V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; VI – obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado; VII – advertência. (BRASIL, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, 2017, 79-80). As outras medidas previstas no art. 129, incisos VIII ao X não podem ser aplicadas pelo Conselho Tutelar.

O Conselho Tutelar também pode promover a execução de suas decisões, podendo, para tanto, requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, e representar a autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações. Além de atuar na área de prevenção, garantindo a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas à infância e à juventude.

Cabe ainda ao Conselho Tutelar representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação de direitos previstos na Constituição Federal relativos à programação das emissoras de rádio e televisão, relativo a manifestação de pensamento, a criação, a expressão e a informação. Além disso, o Conselho Tutelar libera os juízes do acúmulo de tarefas de índole meramente de política social,



permitindo-lhes concentrarem-se em suas funções específicas jurisdicionais. Substituindo, caso a caso, a intervenção da autoridade judiciária na aplicação de medidas especiais de proteção a crianças, adolescentes e suas famílias.

O relacionamento entre conselheiro e família é o motor das vivências e dos diálogos que podem levar à espontaneidade e à criatividade na organização das dificuldades e possibilidades para solução dos problemas, estimulando o processo reflexão-ação e ampliando sua atuação direta na promoção da competência das famílias.

Pensar em abordagem às famílias é propor uma perspectiva de multiplicação, uma coconstrução da relação, sem impor valores, gerando novos conhecimentos e favorecendo o desenvolvimento do papel de agente social de mudança. O atendimento de toda a família e de seu modo de funcionamento, o conhecimento conjunto de suas dificuldades e a participação em uma só busca por uma solução transformam essas famílias em aliadas, abertas e flexíveis. Ao serem ouvidas e acolhidas, passam a colaborar mudando sua postura em relação a conhecer e trabalhar suas dificuldades. A interação conselheiro-família-instituição é marcada por demandas de atenção e cuidado, influenciadas sempre por dois fatores: a concepção do que se faz e suas funções; e a obtenção de reconhecimento social pelo trabalho desempenhado.

Cabe aos conselheiros, no papel de multiplicadores, democratizar o ECA, criando espaços para que a família e a sociedade civil conheçam-no e possam lidar com as leis de proteção de forma mais viável para o restabelecimento dos Conselhos Tutelares, e possibilitando à comunidade melhor acesso à Justiça.

Considerações Finais

Pensar na implementação de ações efetivas direcionadas a crianças e adolescentes é pensar necessariamente em incluir suas famílias. Neste ponto o Estatuto da Criança e do Adolescente foi muito feliz, uma vez que reconhece o papel fundamental da família, desde que os aparatos sociais realmente funcionem, em assegurar o cumprimento dos direitos e deveres de seus filhos.

O reconhecimento da importância da família como instituição fundamental para a formação e o desenvolvimento humano se vê refletido nas leis e políticas de assistência à infância. Em sua ausência, diz que a criança ou o adolescente precisa de uma “família substituta” ou instituição que



cumpra as funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidado e de transmissão dos valores e normas culturais como condição para a posterior participação na coletividade.

O trabalho do Conselheiro Tutelar com as famílias de crianças e adolescentes é de extrema relevância, sua efetividade poderia se resumir em assegurar o acesso à rede de atenção básica, além disso, as famílias devem ser consideradas competentes e capazes de superar as adversidades, desde que realmente contem com um sistema de garantia direitos eficaz e funcionem com serviços básicos, saúde, educação, segurança, ocupação e lazer.

Ao articular uma rede de sustentação ao seu trabalho, o Conselheiro Tutelar identificará na comunidade as necessidades e as carências de informações que possam ser transformadas em soluções criativas, promovendo a autogestão das famílias e demais instancias e conquistando a sustentabilidade por meio de ações planejadas de forma interativa e participativa. Ao potencializar demandas, necessidades aparentemente individuais em demandas coletivas, os conselheiros contribuirão para formação de um sistema valorativo muitas vezes diferente do imposto da legislação, atendendo à singularidade de cada família e assegurando sua mudança e transformação, por fim, expandindo a concepção de função: de bombeiro a multiplicador, articulador, parceiro, formador, entre outras.

Referências

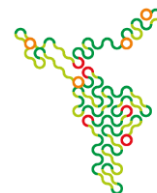
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei Federal nº 13.046 de 1 de dezembro de 2014. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13046.htm>.

_____. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017.

COSTA, Liana Fortunado; PENSO, Maria Aparecida; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. **Abordagem à Família no Contexto do Conselho Tutelar**. São Paulo: Ágora, 2014.

MIOTO, Regina C. Tamaso; CAMPOS, Marta Silva; CARLOTO, Cássia Maria. **Familismo, direito e cidadania: contradições da política social**. São Paulo: Cortez, 2015.



NEVES, Edson Alvisi. **Proteção das Crianças e dos Adolescentes Através de Orientação e Apoio às Famílias:** Garantia do direito à convivência familiar – previsão legal e formas de efetivação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio Castro; LEAL, Maria Cristina. **Política social, família e juventude:** uma questão de direitos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernanda Valéria Gomes dos. **Família:** peça fundamental na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei? Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, 2007.

SANTOS, Roberta Rodrigues dos. **Conselho Tutelar, Família e Estado:** medidas de proteção e reincidência da violação dos direitos da criança e do adolescente no município de Camaragibe/PE. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

WINNICOTT D. W. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.



INFÂNCIAS E DIREITOS: UMA DÉCADA DE PESQUISAS APRESENTADAS NA ANPED

Sílvia Cardoso Rocha¹

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, que tem por objetivo investigar a relação entre Educação e Justiça, a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC). Nesse intuito a investigação delinea a temática das infâncias e a violação de seus direitos com enfoque na questão dos maus-tratos. Consideramos que, “as situações de maus-tratos são entendidas como todos os atos ou omissões na proteção da criança, que podem resultar em danos de caráter físico, emocional, intelectual ou social, cometidos pelos responsáveis pelo seu bem estar” (Benetti, 2002). Pesquisar os maus-tratos contra crianças requer posicionamento ético e político. A complexidade do conceito de maus-tratos não pode ser desconsiderada por estar diretamente relacionada às violências. A metodologia desta pesquisa de doutorado é de natureza qualitativa, integrada a uma abordagem etnográfica. Este texto fraciona um dos tópicos abordados na tese: o mapeamento dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) durante a década que abrange os anos de 2005 a 2015 e que, configura parte do estado do conhecimento desta pesquisa.

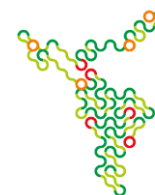
Palavras-chave: Maus-Tratos. Educação. Justiça.

INFANCIES AND RIGHTS: A DECADE OF RESEARCH PRESENTED AT THE ANPED

Astract: This work is a cross-section of a PhD research, in progress, at the Federal University of Santa Catarina, UFSC, linked to the Post-Graduation Program in Education, in the Line of Research Teaching and Training of Educators, whose objective is to investigate the relation between Education and Justice, based on the Program to Combat School Evasion (APOIA-SC).

To this end, the investigation delineates the theme of childhood and the violation of their rights with a focus on maltreatment. We consider that "situations of maltreatment are understood as all acts or omissions in the protection of the child, which can result in physical, emotional, intellectual or social damages committed by those responsible for their well-being" (Benetti, 2002). Tracing child abuse requires ethical and political stance. The complexity of the concept of mistreatment can not be disregarded because it is directly related to violence. The methodology of this doctoral research is qualitative in nature, integrated to an ethnographic approach. This text breaks down one of the topics covered in the thesis: the mapping of the papers presented at the annual meetings of the National

¹ Doutoranda em Educação da UFSC; Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências-NUVIC e do Grupo de Pesquisa Etnografia e Infância, ambos vinculados à UFSC.



Association of Postgraduate and Research in Education (ANPED) during the decade that covers the years 2005 to 2015 and which, part of the state knowledge of this research.

Keywords: Mistreatment. Education. Justice.

O levantamento da produção acadêmica de artigos, teses e dissertações em bases de dados traz a possibilidade de situar o/a pesquisador/a no processo de elaboração de um problema de estudo, comparando as abordagens teórico-metodológicas utilizadas e apontando aproximações, contrastes ou lacunas entre os resultados das pesquisas. No início das investigações deste trabalho surgiram algumas perguntas: como a questão da *violação de direitos da infância* vem sendo estudada no Brasil? Qual o enfoque dado pelas pesquisas em Educação à problemática dos maus-tratos? Importa aqui compreender a presença ou ausência dos conceitos que integram a temática “Infância e Maus-Tratos” e em que medida tem sido objeto de estudo de pesquisadores?

Tendo em vista a amplitude dos estudos e pesquisas sobre o tema *maus-tratos*, assunto que transcende diversas áreas do conhecimento e especialmente encontrado nas áreas das Ciências Humanas¹, Sociais e Saúde e por estar diretamente ligado à questão da violência direcionei a busca para os assuntos que envolvem esta pesquisa/tese, como: *Infância e Violação de Direitos; Infância e Poder; Infância e Evasão escolar*. E iniciei esse rastreamento na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) a partir da 28ª edição até a 37ª, entre 2005 – 2015. Entre os Grupos de Trabalhos (GT's), a busca foi realizada em três (03) Grupos de Trabalhos (GT's):

- GT 06 — Educação Popular;
- GT 07 — Educação de crianças de 0 a 6 anos e
- GT 08 — Formação de Professores.

A metodologia de pesquisa foi a leitura dos títulos e/ou assuntos dos trabalhos completos e dos pôsteres publicados em cada GT nesses 10 anos de Encontros Nacionais da ANPED. Considerando os limites do critério, em seguida da análise do título, ano de publicação e autoria

¹A Tabela de áreas de Conhecimento da CAPES aponta a Área de Ciências Humanas constituída pela Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Teologia, Ciência Política, Geografia, História, Arqueologia e Antropologia.



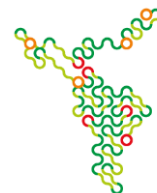
procedi com a leitura completa dos trabalhos. Tarefa que foi possível pelo número restrito de publicações que envolviam os descritores selecionados e sua relação com os maus-tratos na infância. Nesse levantamento nenhum trabalho apresentou os descritores *infância e maus-tratos*, nem tão pouco, *infância e violação de direitos*. Constatada a ausência, reiniciei a busca pelos descritores “Infância e Direitos” e “Infância e Poder”, encontrei um total de 05 trabalhos, sendo 04 completos e 01 pôster. Já no levantamento dos trabalhos que trazem a palavra *evasão escolar* no período de 2005-2015 nenhum trabalho discorreu sobre o assunto. Como um bom garimpeiro, continuei escavando outras palavras como se fossem *pedras preciosas*: *Infância e APOIA*; *Educação e Justiça*. Porém, também não aparecem nos títulos dos trabalhos pesquisados.

Após a leitura dos trabalhos foi possível verificar que há por parte dos pesquisadores uma preocupação pela proteção dos direitos da criança, ainda que os termos “maus-tratos” e “violação de direitos” não estejam elencados nos títulos, os textos discursam sobre a preocupação com a “violência” e “poder” sempre relacionados ao cuidado com as crianças e a infância. Encontrei 03 trabalhos que apresentam no título a palavra *violência* e relacionavam-se com temas, como: educação, cultura, cuidado de si, políticas públicas, ética e infância. Dentre eles, o trabalho de Monteiro (2005) destaca a reflexão acerca dos movimentos de globalização e do neoliberalismo, sua imposição política educacional aos países mais pobres e suas ações institucionais. Vale realçar que,

Entendendo que o problema da violência na sociedade contemporânea ultrapassa os limites das condições socioeconômicas, bem como, os “muros” da própria escola, uma nova concepção de educação, é uma iniciativa que propõe a (re)construção de princípios, valores e recursos educacionais, fundamentados em uma *Política Pedagógica de Não-Violência*, que vise, por um lado, o entrelaçamento complexo da realidade vivida com sonhos e subjetividades, e por outro, o desenvolvimento da consciência de cidadania e dignidade humana, pautada em uma Cultura de Paz e de um “*Saber com Sabor*” (MONTEIRO, 2005, p. 19).

Outro destaque de Monteiro (2005), que poderá ajudar a pensar os processos de violência, está em *A Vida nas Fronteiras*, termo cunhado por Homi Bhabha². *A Vida nas Fronteiras* é a

²Homi Bhabha é professor doutor “Anne F. Rothenberg” de Humanidades, diretor do Centro de Humanidades Mahindra, conselheiro sênior do presidente e reitor da Universidade Harvard, EUA. Seu trabalho seminal “O Local da Cultura” apresenta uma teoria sobre o hibridismo cultural. É membro do conselho do Relatório Mundial da UNESCO sobre Diversidade Cultural. Atua no conselho do Prêmio Literário Homem Asiático, na Comissão Indo-americana de Museus



possibilidade de criação em outros locais da cultura, nesses *entre-lugares* encontram-se os fluxos privilegiados de interações, trocas e negociações que possibilitam as intersubjetividades individuais e coletivas como anuncia Bhabha. É espaço de acolhimento do Outro, do diferente, do estranho. Essa concepção de fronteiras culturais tem fortes confluências com a de *inter* e *transdisciplinaridade* nas ciências. Como diz Monteiro (2005, p.11) “em outras palavras, o “trans” (além, outro) se construindo no “inter” (entre-lugar, fronteira) pela via do diálogo (linguagem, escuta sensível)”.

Cabe salientar que as crianças que sofrem maus-tratos são “sobreviventes das fronteiras”, sujeitos que precisam cotidianamente se reinventar e se reinscrever na vida. O texto sugeriu aos educadores e responsáveis pela proteção desta população (a infantil) repensar conceitos como, a cultura, a violência e valores na educação, na intenção de dar efetividade às políticas públicas de proteção a estes sobreviventes.

Sobre Infância e Violência destaco o trabalho publicado por Sousa e Lima (2005), cujo objetivo era abordar algumas dimensões que pautam as violências contra a infância, razão que levou as autoras a apresentarem as violências como a principal categoria de análise, associada às políticas de governo do corpo na infância e o cuidado de si. O trabalho organizou-se a partir do olhar sobre a pesquisa que realizaram no decorrer de 2003 e 2004, junto a uma Rede de Atendimento às crianças vítimas de violências, através de algumas das suas unidades integrantes, as quais tornaram possível o acesso às fontes documentais, o diálogo com os educadores e as educadoras, o acompanhamento de visitas domiciliares, a participação nas reuniões organizadas pelos profissionais para estudo de casos de crianças vitimizadas por diferentes modos de maus-tratos, as entrevistas semi-estruturadas, a observação etnográfica do campo em foco, os encontros temáticos para reflexões e as intervenções nos cursos de formação organizados pelos setores.

Um dado relevante no trabalho de Sousa e Lima (2005) foi a organização de uma Base de Dados 2001/2002, a partir dos indicadores coletados, que se constituiu uma experiência piloto e teve por alvo ampliar as parcerias para conquistar maior alcance regional e contar com o apoio financeiro

e Cultura, na Fundação de Pesquisa Alemã, na Faculdade de Graduação de Estudos Norte-americanos e Centro de Pesquisa Internacional “Entrelaces das Culturas Performáticas” na Universidade Livre de Berlim, Alemanha. Recebeu diplomas honorários da Université Paris 8, University College of London e Universidade Livre de Berlim. Em 2012, recebeu o Prêmio Presidencial Padma Bhushan do Governo Indiano na área de literatura e educação.

Informações disponíveis em: <http://www.forumpermanente.org/convidados/homi-bhabha>. Acesso: 10 abril 2018.



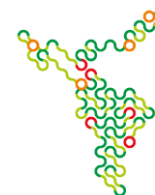
das agências de fomentos para construir, em médio prazo, uma Base Estadual de Indicadores sobre as violências contra a infância. A intenção era subsidiar a instalação de outras políticas públicas, capazes de proteger com maior eficácia a infância, bem como, compartilhar/contribuir com as organizações nacionais e latino-americanas no enfrentamento das violências.

O trabalho de Sousa e Lima (2005) realizou a escolha metodológica por uma abordagem etnográfica, com um olhar qualitativo para construir uma compreensão sobre a temática violência e infância. Dando enfoque para concepções que norteiam as práticas de atendimento nestas unidades, entre os quais destacaram o discurso jurídico-normativo, o médico-patológico e o pedagógico-assistencialista que transversalizam ações institucionais de atendimento às crianças violentadas. Considerou ainda, os saberes que orientam as condutas dos familiares na autojustificação das violências e na vitimização das crianças. Uma constatação importante é apontada pelas pesquisadoras Sousa e Lima (2005, p. 10):

[...] a pesquisa mostrou como as políticas públicas de atendimento e proteção à infância não abarcam a demanda e não correspondem às necessidades regionais do estado e também do país. Do mesmo modo, o sistema judiciário, aprisionado pela anacrônica burocracia de suas estruturas, não consegue implementar uma política ágil e congruente com as circunstâncias desses tipos de violências, capaz de punir o agressor, promover sua reeducação social e, simultaneamente, proporcionar à vítima o cuidado necessário ao seu amparo e à restauração de sua integridade humana violentada. Essa negligência instituída reforça os contextos de vulnerabilidade infantil, facilita as ações dos agressores e reproduz, num ciclo vicioso e recorrente, as probabilidades de uma sociedade violenta onde o agredido se torna, na vida adulta, um agressor em potencial. Eis porque os discursos normativo-jurídico, médico-patológico e pedagógico-assistencialista carecem de uma transfiguração teórico-prática que lhes permitam dialogar com as contraposições dos contextos com os quais lidam cotidianamente.

Sousa e Lima (2005) amparam suas reflexões na teoria da complexidade, sustentada por Edgar Morin, Humberto Maturana, Luis Carlos Restrepo, Pablo Navarro, Alex Galeno, Assmann. E autores como, Michel Maffesoli e Michel Foucault contribuíram para a formulação dos conceitos de violência e poder, o que foi ampliado pela compreensão político-filosófica de Hannah Arendt. No campo mais específico, autores como Maria Clara Lucchetti, Roberto dos Santos, Alba Zaluar, Sérgio Adorno, Walter Kohan, Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer, Malvina Dorneles, entre outros, colaboraram para a problematização das relações onde as violências se fizeram presentes.

Tanto o trabalho de Sousa e Lima (2005) quanto o trabalho de Rateke (2005) tratam a questão



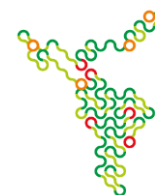
do *cuidado de si* e procuram evidenciar as estratégias de problematização da *ética*, enquanto uma instância que oportuniza a relação e o desenvolvimento do sujeito consigo mesmo, e com os Outros. Essa perspectiva pretende demonstrar como na relação pedagógica a negação dos espaços de cuidado de si, configuram-se em relações abusivas, de controle e domínio, constituindo-se em relações que se fundam na violência. As dimensões empregadas caminham no sentido da valoração de uma convivência humana que compreende e reconhece o Outro em sua legitimidade (RATEKE, 2005; SOUSA e LIMA, 2005). As contribuições de Foucault sustentam teoricamente os dois trabalhos e, por tratar das *tecnologias do eu* e do *cuidado de si* também oportunizam pensar a *ética*, as formas de governabilidade e o poder.

Os trabalhos que não possuíam os descritores acima mencionados foram excluídos deste *estado do conhecimento*, com exceção de 07 produções que apresentaram no título a palavra “participação” relacionada à “criança”, à “infância” e “direito”, sendo 06 trabalhos completos: Glaudio (2015); Oliveira (2015); Nazário (2015); Tavares (2015); Muller (2015) e Sousa (2015) e 01 pôster: Nazário (2015). Justificada, assim, a seleção pela importância das discussões sobre as mudanças ocorridas em relação aos estudos relacionados à criança e a infância. Tais pesquisas consideraram a participação infantil como uma grande transformação ocorrida nos modos de relação estabelecidos entre adultos e crianças. Trazem um enfoque na discussão atual do campo teórico que concebe a criança como um ator social e a infância enquanto categoria geracional.

Vale destacar: as pesquisas que envolviam os descritores “Infância, participação e direitos”, aqui mencionadas, apoiaram-se teoricamente nos Novos Estudos da Infância, especialmente na Sociologia da Infância e deram enfoque aos Direitos. Outro dado comum das pesquisas³ foi a escolha por metodologias de pesquisa qualitativa e de abordagem etnográfica considerada por esses autores, propícia a escuta das vozes das crianças. Tavares (2015) ressalta nas considerações finais da pesquisa que,

[...] cabe a problematização de até quando as crianças vão ser ignoradas em seus desejos e expectativas pela sociedade e pelas instituições. É urgente a necessidade de que as metodologias que estejam mais próximas às suas realidades e que haja pessoas disponíveis

³Exceto a pesquisa de Sousa (2015) que foi um estudo de caso de natureza qualitativa. E a pesquisa de Saravali (2005) cujo referencial teórico está baseado nas pesquisas sobre construção do conhecimento social segundo o enfoque piagetiano, e caracterizou-se como um estudo de caso em que as entrevistas realizadas foram baseadas no método clínico-piagetiano.



para escutá-las verdadeiramente (p.17).

Oliveira (2015, p. 16) ressaltou: “dar voz às crianças não é somente deixá-las falar, mas é buscar maneiras de compreender as teorizações sobre o mundo social que as perspectivas das crianças podem nos fornecer”, ressalva dada por todos os outros pesquisadores aqui mencionados. Além das pesquisas citadas, que trazem a temática da *participação, infância e direito*, destaco a pesquisa apresentada por Filho (2010) que investigou outras pesquisas que se dedicaram a observar, analisar e compreender *jeitos de ser criança*, tendo em vista traçar, mapear e examinar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, bem como as concepções de criança e infância que foram apresentados na ANPED, no período compreendido entre 1999 e 2009, especificamente no GT 07 - Educação de Crianças de zero a seis anos. No levantamento foram identificados, no total, 193 trabalhos, dos quais foram selecionados 38 trabalhos referentes às pesquisas com crianças, os quais foram lidos integralmente. Isso permitiu fazer outro enquadramento, pois apenas 25 dos 38 trabalhos realmente referiam-se às pesquisas com crianças. No que diz respeito aos trabalhos sobre estudos teórico-metodológicos de pesquisas com crianças, identificou apenas quatro trabalhos nesses últimos dez anos de ANPED, dois deles são os realizados por pesquisadoras brasileiras na Universidade do Minho em Braga/Portugal.

Filho (2010) destaca que a Sociologia da Infância é apontada nas pesquisas selecionadas como forte aporte teórico influenciando a escolha metodológica sublinhando como base teórica em maior escala autores portugueses como Pinto (1997); Sarmiento (2009); Tomás (2000); Ferreira (2002).

Sobre os mecanismos de regulação e controle encontrei algumas aproximações entre os trabalhos de Nazário (2015), Menezes (2007), Barbosa; Richter (2011). Os textos discursam sobre as medidas de proteção utilizadas para efetivar a abrigagem de crianças ou sua “educação” e, analisam como a ação de conselheiros e juízes, na maioria das vezes, tem deslocado o caráter protetivo da medida para o lugar da punição. Tais pesquisas refletem sobre como a irrupção do poder de interditar, exercido por conselheiros tutelares e juízes, tem marcado crianças, desviando suas trajetórias. Os discursos produzidos têm influenciado ações de deslocamento da criança do lugar familiar para o lugar institucional.

Com a leitura dos 15 trabalhos apresentados entre os anos de 2005 e 2015 na ANPED,



considero que a visibilidade da criança como sujeito de direitos, alcançada na sociedade contemporânea caminha ao lado dos altos índices de violências contra esta população. Nesse contexto, tais pesquisas reivindicam uma análise profunda sobre a construção de modos outros de “educar” e sugerem começar por interrogar as perspectivas educacionais que surgem do encontro entre adulto e criança e a abertura para uma outra sensibilidade na tecitura dos laços de convivência transgeracionais.

Destaco aqui que, o estado do conhecimento acerca da temática da infância e maus-tratos, no recorte temporal de 10 anos (2005 – 2015) evidencia a escassez de trabalhos voltados para a temática e sua interface com a Escola e o Sistema de Justiça. Os protocolos de atendimento às crianças maltratadas não foram uma preocupação dos pesquisadores ao longo da década mencionada, pelo menos não na área da Educação propriamente dita.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simonis. Direitos das crianças como Estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: **Anais da 34ª ANPED**. Caxambu: MG. 2011.

BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. Maus-tratos da criança: abordagem preventiva. In: HUTZ, Cláudio Simon *et al.* (Org.). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**: aspectos teóricos e estratégicos de intervenção. São PAULO: Casa do Psicólogo, 2002. p. 131-150.

FERREIRA, Manuela. Estudos da Infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e possibilidades. **Linhas Críticas**. Brasília: DF, v. 20, n 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

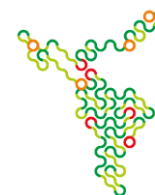
FILHO, Altino José Martins. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: **Anais da 33ª ANPED**. Caxambu: MG. 2010.

GLÁUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

MENEZES, Marilu Nörnberg. Interdição: como fazemos isso que fazemos com nossas crianças: o trabalho do poder sobre as vidas e o discurso que dele nasce. In: **Anais da 30ª ANPED**. Caxambu, MG. 2007.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e educação. In: **Anais da 28ª ANPED**. Caxambu: MG. 2005.

MULLER, Juliana Costa. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação



infantil: o que as crianças têm a nos dizer? In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

NAZÁRIO, Roseli. Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

NAZÁRIO, Roseli. Narrativas das experiências de criança pequenas no contexto de uma “Casa Lar” do município de Florianópolis - SC. In: **Anais da 34ª ANPED**. Natal: RN. 2011.

OLIVEIRA, Fabiana. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social** In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

RATEKE, Deise. A Negação da Violência como Prática de Liberdade: o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética. In: **Anais da 28ª ANPED**. Caxambu, MG. 2005.

SARAVALI, Eliane Giachetto. Trabalhando os direitos das crianças numa sala de Educação Infantil. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005.

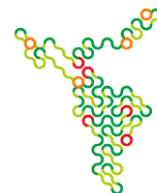
SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUSA, Ana Maria Borges de; LIMA, Patrícia de Moraes. Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG, 2005.

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é “criancinha” – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito? In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo**. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Afrontamento. 2011.



DO RECONHECIMENTO LEGAL AO DIREITO REAL: CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

Giovane Scherer¹
Ana Patrícia Barbosa²

Resumo: O presente artigo reflete acerca dos desafios para a materialização de direitos de crianças, adolescentes e jovens diante do ideário neoliberal que fragiliza direitos historicamente conquistados. Analisa a Passagem da Doutrina de Situação Irregular que embasava o Código de Menores, para a Doutrina de Proteção Integral, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, contextualiza os direitos das Juventudes expressos pelo Estatuto da Juventude e os desafios para a materialização.

Palavras-chave: Direitos Juvenis; Proteção Integral; Neoliberalismo

FROM RECOGNITION STATUTORY TO REAL RIGHTS: CHILDREN, ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE AS SUBJECTS OF RIGHTS

Abstract: This article reflects on the challenges to the realization of the rights of children, adolescents and young people before the neoliberal ideology that weakness historically achieved. Analyzes the passage of Irregular Situation Doctrine that underlay Juvenile Code, for the Doctrine of Integral Protection, as recommended by the Statute of Children and Adolescents, contextualizes the rights of Youths expressed by the Statute of Youth and challenges for the materialization.

Keywords: Youth Rights ; Integral protection ; neoliberalism

Introdução

A dinâmica da produção e reprodução do capital nas últimas décadas têm vitimizado diversos segmentos sociais, diante da lógica perversa que impacta todos os sujeitos no âmbito da sociedade

¹ Doutor em Serviço Social. Professor da Escola de Humanidades da PUCRS, no âmbito da graduação e pós-graduação. É coordenador do Grupo de Estudos em Juventudes e Políticas Públicas – GEJUP e pesquisador associado ao Observatório Juventudes PUCRS. Email: giovane.scherer@pucrs.br

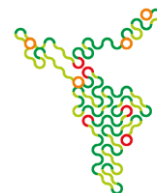
² Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade FEEVALE. Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Pesquisadora associada do Banco de Imagens e Efeitos Visuais (BIEV) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: as.anapatricia@gmail.com



capitalista. A transformação no âmbito do mundo do trabalho tem ampliado as expressões da questão social, que, por sua vez são enfrentadas por meio de políticas públicas fragilizadas pela perspectiva neoliberal, muito presente nas políticas brasileiras. Diante desse contexto, encontram-se crianças, adolescentes e jovens, que vêm sofrendo, tanto pela dinâmica da lógica capitalista, como pela precarização e reprodução de discursos não emancipatórios no âmbito das políticas públicas voltadas para esse segmento social.

Mesmo diante dessa conjuntura adversa, torna-se fundamental reconhecer os avanços no âmbito das políticas públicas voltadas para esses segmentos. Ressalta-se que as crianças e adolescentes já possuíam legislações específicas desde 1927, onde entrou em vigor o primeiro Código de Menores, que possuía forte viés assistencialista e moralizador, criminalizando os chamados “menores em situação irregular”. Apesar da sua reformulação, em 1979, isso é, em plena ditadura militar, não se rompe com a perspectiva opressora com relação a esses sujeitos. Somente em 1990, com a Lei Nº 8.069 que institui o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA é instituída a doutrina da proteção integral, marcando o reconhecimento da infância e adolescência como uma fase de desenvolvimento humano que necessita ser protegida em diversos âmbitos, possibilitando “facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, Lei 8.069, art. 3º) das crianças e adolescentes. No que se refere os direitos das juventudes, esses só foram reconhecidos legalmente por meio do Estatuto da Juventude, Lei Nº 12.852 de 5 de agosto de 2013.

Compreender a consolidação da perspectiva de sujeitos de direitos para crianças, adolescentes e jovens, analisando quais os principais desafios no âmbito das políticas públicas para esses segmentos sociais é o aspecto que norteia o debate que será estabelecido nas próximas páginas. Em um primeiro momento, será debatido acerca do cenário das transformações doutrinária dada a passagem da Doutrina de Situação Irregular, que embasava do Código de Menores para a Doutrina de Proteção Integral, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em termos de mudanças nas políticas públicas as crianças e aos adolescentes. Em um segundo momento, será debatido acerca dos direitos das juventudes, analisando o seu processo histórico, bem como, os desafios da sua materialização diante da conjuntura contemporânea. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas que nortearam o presente artigo.



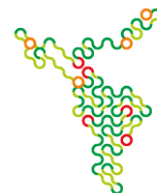
1 Tecendo olhares sobre as transformações doutrinárias para a Infância e Adolescência: da situação irregular à proteção integral

Muito se tem falado no Brasil sobre os direitos sociais à infância e à adolescência, principalmente após a criação da lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, onde se busca instaurar uma nova ordem jurídica, assegurando a este segmento populacional total e absoluta prioridade, considerando-os sujeitos de direitos. Apesar de o ECA ser o principal instrumento para a garantia desses direitos, torna-se importante compreender as transformações doutrinárias marcado por conflitos gerados pelo confronto de práticas sociais cristalizadas no passado da sociedade brasileira e as incertezas geradas no confronto com as mudanças advindas das transformações societárias nas últimas décadas.

A década de 1990 se constitui na era neoliberal no Brasil, marcada pela reestruturação capitalista sob a égide neoliberal com vistas a integrar o país no movimento hegemônico do capital no mercado mundial (ALVES, 2014). O ideário neoliberal afirma a necessidade de enxugamento dos gastos sociais, tanto no âmbito do Estado (e assim redefinindo o papel do Estado não mais como interventor, e sim como regulador); quanto no âmbito das empresas, fomentando o processo de maior exploração com menos mão-de-obra (HOUTAR; POLET, 2002).

Foi diante desse contexto que o Brasil aprovou o atual Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, onde o menor em situação irregular passa a ter outra denominação, criança ou adolescente, e esta mudança na terminologia representa uma imensa alteração em sua condição social, passando de sujeito-objeto das políticas públicas para a condição de sujeito de direitos. Ainda que o ECA represente um significativo avanço no que se refere ao ordenamento legal a essa população e se configure como uma tentativa de romper com o antigo paradigma conceitual, que relacionava a ideia de menor às qualificações de carente, delinquente, marginal, pobre, dentre outras nomenclaturas, as políticas sociais não se estabeleceram de tal forma a se transformarem em instrumentos eficientes de proteção integral.

Diante dessa realidade, percebe-se a necessidade de pensar em políticas sociais capazes de impactar nessa conjuntura, ressignificando concepções negativas que circunda, muitas vezes, o debate sobre infância e adolescência. Entende-se que somente mudanças nas terminologias não são suficientes para representarem uma real transformação, ao mesmo tempo, na realidade vivida do



adolescente. Não se trata, conforme Schuch (2009), de avaliar as melhorias ou piores dos aparatos legais para infância e juventude, mas analisar o novo regime discursivo que introduz a linguagem de “sujeitos de direitos”, num contexto geral acerca dos discursos e práticas de controle à população infanto-juvenil, que se estabeleceram desde o início do século passado.

Mesmo com o avanço no aparato jurídico, evidencia-se ainda que muitos dos direitos previstos na legislação não obtiveram efetiva aplicabilidade na sociedade, tendo em vista a falta de implementação de políticas que efetivamente consolidem direitos sociais, econômicos, políticos e culturais. Isso se dá como um reflexo de todo um contexto neoliberal, onde se busca o enxugamento de gastos estatais por via das políticas públicas, tendo impacto direto na não materialização de direitos para crianças, adolescentes e jovens. Alguns autores como Yazbec (2001), Pereira (2002) e Sposati (2011) referem que as políticas públicas não têm sido suficientes nem eficazes para o enfrentamento da questão social, pois sofrem impacto do ideário neoliberal, bem como trazem consigo raízes históricas voltadas à ajuda, filantropia e tutela.

Muito embora, a partir da década de 1980, possamos contar com um sistema político democrático e que tais avanços representem maior participação social na luta pela garantia de direitos, vivemos um período de paradoxos, pois observamos também o agravamento das injustiças sociais, resultados da dinâmica do capital que atinge todos os segmentos populacionais, dentre eles crianças, adolescentes e jovens. Através do aparato judicial, criamos leis para garantia de direitos, mas também vivenciamos a segregação de espaços sociais e ampliação da desigualdade social.

Os processos desencadeados com as mudanças legais introduzidas com o ECA, embora represente avanços no aparato jurídico brasileiro e, que o Estatuto seja um dos instrumentos mais avançados para a implementação de políticas públicas para a infância e juventude, em relação as práticas político-cultural-institucionais, não acompanham ao mesmo tempo os avanços legais evidenciando um descompasso entre o aparato legal e as práticas, em especial pela coexistência de discursos associados às formas antigas no tratamento dado a crianças e adolescentes.

A previsão legal que refuta as práticas menoristas voltadas para um ser-objeto não tem sido suficiente, para que se possa instaurar no Brasil um novo modelo de relacionamento com suas crianças e adolescentes, agora sujeitos de direitos. “Cotidianamente, são utilizados subterfúgios,



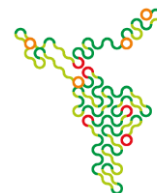
manobras e estratégias, que falaciosas, atuam violando direitos sob o discurso da garantia e da proteção integral” (FOSCARINI, 2013, p. 276).

Assim, a importância de refletirmos sobre os diferentes contextos a partir da formação discursiva que produzem as políticas para a infância e adolescência, contextos de situação irregular e proteção integral, que fundamentam as práticas à população infanto juvenil e circunscrevem-se em matrizes discursivas distintas. Em relação à Doutrina da Situação Irregular que norteava o Código de Menores, a matriz das políticas tinha por objetivo o ajuste social para aqueles que não seguiam as ordens e os padrões estabelecidos pela sociedade. O Código de Menores era dirigido aos abandonados, vítimas de violência grave e infratores ou inadaptados, considerados em situação irregular. Estabelecia uma política de controle e coerção social do Estado, onde não eram previstas políticas sociais de caráter emancipatório, mas sim políticas compensatórias de caráter assistencialista.

Já na matriz que versa sobre a Doutrina de Proteção Integral, têm-se políticas públicas pautadas por ideários democráticos, de igualdade e de garantia de direitos, onde o contexto de criação do ECA se relaciona ao momento em que o Brasil avançava para a construção da cidadania. Havia, conforme Carvalho (2011), um grande entusiasmo cívico e uma crença de que a democratização, a partir do avanço legal, representaria também um avanço nas instituições e atenderia as necessidades da população.

Costa (1998, p. 28) acentua sob três pontos básicos para a garantia de direitos de crianças e adolescentes: “a mudança no panorama legal, o reordenamento institucional e a melhoria das formas de atenção direta nos programas de atendimento”. Ainda para o autor:

Parece lícito supor que o Estatuto, uma vez tornado Lei, viesse a imprimir um novo impulso às medidas e pressões que buscassem potencializar os últimos dois pontos dos três acima mencionados. Isso porque ele serve como instância que sustenta, no plano legal, todas as iniciativas tomadas na perspectiva da concretização de direitos nele consagrados. Contudo, permanece-se ainda por saber a natureza e a dimensão das mudanças possíveis de estarem ocorrendo. Por exemplo, até que ponto o Estatuto vem afetando o funcionamento mesmo das instituições/organizações de atendimento, repercutindo ao nível da ação técnica, fazendo emergir novas conflitualidades, instaurando deslocamentos e rupturas, e promovendo o aparecimento de novos vetores de uma prática do trabalho social? (COSTA, 1998, p. 28).



Apesar dos grandes avanços legais e em termos conceituais, a efetivação de direitos das crianças e adolescentes enfrentam grandes barreiras, seja pela precarização e seletividade das políticas, reflexo neoliberal, seja pela presença constante de concepções carregadas de moralismos e criminalização da questão social, mantendo as raízes do antigo código de menores. As políticas públicas pautadas por ideários democráticos, de igualdade e de garantia de direitos, não podem ser pautadas materializada por meio de práticas com teor positivista de ajuste e controle social. Conforme refere Martins (2008), elas não podem ser apenas políticas sociais compensatórias, que confirmam e legitimam a exclusão social, sendo apenas débito a fundo perdido.

Desta forma é possível compreender que, a construção de direitos sociais para a infância e adolescência é repleta de avanços e retrocessos, o que impõe o desafio constante diante de uma realidade de precarização de políticas sociais. A materialização de direitos para a infância e adolescência é um grande desafio, pois há necessidade de uma luta constante para que o que foi garantia em uma ordem legal e jurídica, possa ser materialização na realidade concreta desses sujeitos.

Assim como as crianças e adolescentes vivem em um contexto de luta, na perspectiva da materialização de direitos, outro segmento populacional, a partir da década de 2000 ganha evidência no reconhecimento de seus direitos, sendo as juventudes, como veremos no próximo item desse artigo.

2 Juventudes como Sujeitos de Direitos? Desafios sobre a Materialidade do Estatuto da Juventude – EJUVE.

Embora muito presente em diversos discursos, o termo “juventudes” ainda é um termo que gera uma série de dúvidas sobre a sua conceituação. A reflexão “o que é ser jovem?” ou “o que é juventudes?” vem sendo uma questão trabalhada por diversos atores que buscam compreender a conjuntura juvenil, especialmente, na última década. Conforme Scherer, Perondi e Silva (2014) o debate sobre juventudes vem sendo fomentado ao longo das últimas décadas, tanto no âmbito da sociedade civil, como nas esferas governamentais, na perspectiva da ampliação de políticas públicas, porém, em alguns contextos, a base conceitual desse segmento social ainda se mostra difusa, não dando clareza para toda a complexidade que envolve essa temática.



Mostra-se fundamental salientar que “juventudes”, se constituem como uma categoria sociológica, transcendendo assim, a simples categorização etária. É nesse sentido que é possível compreender que a juventude é uma construção social, isso é: a produção de uma determinada sociedade, originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2006). Apesar dessa compreensão, para o desenvolvimento de políticas sociais, mostra-se fundamental uma delimitação etária. É nesse sentido que o Estatuto da Juventude, define “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Desta forma, o presente Estatuto avança em termos legais, ao reconhecer o jovem, após os 18 anos de idade, como um sujeito de direitos que necessita de proteção especial do Estado. Esse reconhecimento se dá, especialmente devido à dinâmica do capital das últimas décadas, que vem vitimizando os jovens de diversas formas, seja pelos altos índices de desemprego, de inserção precária ao mercado de trabalho, de mortalidade, de falta de acesso à políticas públicas, entre outros. Nesse sentido, a presente legislação avança em diversos aspectos ao reconhecer a necessidade de proteção social para esse segmento social, antes invisibilizado em suas particularidades em outras políticas públicas.

Ressalta-se que o reconhecimento legal dos jovens como sujeitos de direitos se deu em uma tessitura de lutas de muitos segmentos da sociedade, sendo fruto de um debate em diversas instâncias, tramitado durante nove anos, tendo sido aprovado em 5 de agosto de 2013. O Estatuto da Juventude - EJUVE é fruto da mobilização social que buscou, de diversas formas, demonstrar a necessária consolidação de uma base legal para proteção de um dos segmentos sociais que mais vêm sofrendo com as transformações societárias das últimas décadas.

O presente Estatuto é instituído como lei no ano de 2013 e passa a entrar em vigor em fevereiro de 2014, constituindo uma legislação específica para assegurar os direitos das juventudes em âmbito nacional. Com 48 artigos, o EJUVE busca evidenciar diversos direitos já dispostos em outras bases legais e acordos internacionais.

O EJUVE é apenas um passo no longo caminho de lutas pelo reconhecimento de direitos das juventudes, que vem, desde 2005, conquistado espaço e demonstrando sua importância no âmbito das

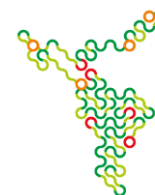


prioridades do Estado. A criação da Política Nacional de Juventude, a consolidação do Conselho Nacional de Juventude- CONJUVE, a realização de três conferências nacionais destinadas ao debate dos direitos juvenis, são alguns exemplos das conquistas alcançadas por esses segmentos sociais.

Apesar dessas conquistas, em que a aprovação do EJUVE mostra-se como uma grande vitória diante de um contexto de retração de direitos, muitos desconhecem os direitos das juventudes. Desta forma, como afirma Scherer (2013) o desconhecimento enquanto sujeito de direitos é o primeiro passo para a sua violação. Nesse sentido, ainda é possível perceber grande desconhecimento quanto aos direitos específicos das juventudes, ainda confundidas enquanto adolescência.

Uma das questões que merece ser esclarecida diz respeito a uma superposição categorial do Estatuto da Juventude – EJUVE em relação ao Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, uma vez que o ECA refere que os adolescentes são todos os sujeitos na faixa etária dos 12 até completarem 18 anos, e o EJUVE refere que jovens são todos os sujeitos de 15 até 29 anos. Nesse sentido, a pessoa de 15 até 18 anos se constitui em um jovem-adolescente, sendo assegurados seus direitos por duas bases legais. Sendo assim, se segue o princípio que o Estatuto da Juventude, terá um caráter complementar ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Conforme destaca Lépre, Ramidoff e Rossato (2014) o legislador do EJUVE deixa claro que o jovem-adolescente goza de uma dupla proteção (podendo se valer do ECA e do EJUVE), no caso de conflito entre essas duas normas legais deverá se aplicar o ECA, sendo que dificilmente esse conflito ocorrerá, uma vez que o EJUVE é forjado em sob uma perspectiva protetiva, ampliando alguns direitos contidos no ECA. Desta forma, evidencia-se a perspectiva de proteção social presente no EJUVE, levando em consideração as particularidades das juventudes, considerada enquanto um momento de grandes transformações da vida humana.

Desta forma, o EJUVE mostra-se como uma legislação que visa a proteção social das juventudes, mas também do jovem-adolescente. Com 48 artigos, o EJUVE busca evidenciar diversos direitos já dispostos em outras bases legais e acordos internacionais. Os princípios que são destacados no primeiro capítulo do EJUVE se relacionam a promoção da autonomia, participação social e política, promoção do bem estar e desenvolvimento integral, respeito à identidade, dentre outros princípios que ao longo do Estatuto são destacados como onze direitos e dois benefícios diretos. No capítulo primeiro do EJUVE, também, são indicadas as diretrizes gerais das políticas públicas para

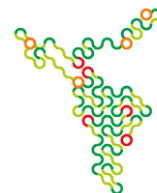


as juventudes que apontam para a necessidade da intersectorialidade das políticas estruturais, programas e ações; o incentivo a participação juvenil, atendimento conforme as especificidades dos jovens, entre outros.

Tais princípios e diretrizes se constituem em pilares fundantes que dão base para a constituição dos direitos juvenis. São calcados na perspectiva de possibilitar a proteção do desenvolvimento das juventudes, considerando a complexa relação entre o desenvolvimento de políticas específicas para esse segmento social e sua diversidade intrínseca a sua constituição. A tensão no reconhecimento de direitos específicos dos jovens e a consideração da sua pluralidade são elementos fundamentais no que tange as juventudes, uma vez que, as juventudes não se constituem em um segmento homogenizado, pelo contrário, são marcados por inúmeros elementos (no que diz respeito à classe social, gênero, etnia, território, entre outros) que os tornem intensamente plurais.

Nesse sentido, a indicação do EJUVE é clara ao reconhecer essa diversidade, considerando-a, sem perder de vista a necessidade de ações voltadas para o segmento juvenil como todo. Nesse sentido, é válida a reflexão de Netto (2007) quanto refere que o compromisso com a igualdade social deve ser entendido não como a equalização homogeneizadora dos indivíduos, mas como a única condição capaz de propiciar a todos e a cada um dos indivíduos sociais os pressupostos para o seu livre desenvolvimento, uma vez que deve ser permitido o florescimento das diferenças e das peculiaridades constitutivas da individualidade social, porque a igualdade opõe-se à desigualdade, nunca à diferença. Para o atendimento ao esse complexo desafio de compreender a relação entre o plural e o universal no âmbito das políticas públicas de juventude, o princípio da intersectorialidade surge como uma necessidade fundante.

A noção de intersectorialidade surgiu ligada ao conceito de rede, a qual emergiu como uma nova concepção de gestão contrária à setorização e à especialização, propondo uma integração articulada aos saberes e aos serviços, no sentido da formação de redes de parcerias entre os sujeitos coletivos no atendimento a diversas demandas (PEREIRA e TEIXEIRA, 2013). Nesse sentido, para que os direitos descritos no EJUVE possam se materializar, torna-se fundamental uma articulação entre as diversas políticas sociais existentes no país, formando uma conexão constitutiva da proteção social juvenil. Um segmento tão plural e complexo como as juventudes, não podem ter suas demandas atendidas no âmbito de uma única política social, sendo um elemento fundamental tal articulação.



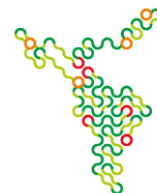
Apesar de todos esses avanços no que diz respeito ao reconhecimento legal, é importante considerar os imensos desafios que as políticas de juventudes possuem no contexto contemporâneo. Assim como as políticas voltadas para a infância e adolescência, ou outros segmentos sociais, as políticas de juventude devem enfrentar o contexto avassalador do ideário neoliberal que vem destruindo direitos duramente conquistados. Além da luta contra a barbárie neoliberal, que se constitui um desafio fundamental não só das políticas de juventude, mas de todas as políticas públicas no Brasil, torna-se fundamental romper com discursos que relacionam as juventudes à “delinquência”. Assim como as políticas voltadas para infância e adolescência tem o desafio de romper com práticas tuteladoras e assistencialistas, as políticas de juventude tem o desafio de não reproduzir um discurso em voga na sociedade que coloca sobre os jovens, especialmente os jovens pobres, a imagem de “sujeitos propensos ao crime”.

Considerações Finais

Por meio de um longo caminho na luta pelos direitos juvenis que, a partir da década de 1990, houve significativos avanços na perspectiva de direitos para crianças, adolescentes e jovens. Trata-se, portanto, de uma mudança nos postulados da tradição disciplinar autoritária, que embasava o Código de Menores, orientada pela ideologia correcional de conduta punitiva, para a condição de sujeitos de direitos, conforme determina a Doutrina de Proteção Integral.

A Doutrina de Proteção Integral está fundada no princípio da peculiar condição de pessoa em desenvolvimento e compõe o tripé Prevenção Primária (políticas públicas), Prevenção Secundária (medidas de proteção) e Prevenção Terciária (medidas socioeducativas), que se contrapõe à Doutrina da Situação Irregular que norteava o Código de Menores. Sai da condição de sujeito-objeto das políticas sociais à condição de sujeitos de direitos. Não se dirige a um determinado segmento da população infanto-juvenil, mas todas as crianças, adolescentes e jovens, sem exceção.

Compreender o jovem como sujeito de direitos, destinatário de políticas públicas que necessitam de ações específicas para sua efetiva proteção social, se constitui como um avanço fundamental na realidade brasileira. Neste sentido, o Estatuto da Juventude – EJUVE materializa um longo caminho de debate e disputas, no âmbito do Estado Brasileiro, que contaram com a participação



de vários setores da sociedade, e em especial, com a mobilização juvenil, expressa tanto pelos diversos movimentos sociais, bem como pela sua participação nas instâncias de controle social.

A conquista do reconhecimento dos direitos a educação, ao trabalho, a diversidade e igualdade, à saúde, à cultura, a liberdade de expressão, moradia, entre outros, bem como, a indicação da necessidade de um Sistema Nacional de Juventude que possa garantir a materialidade desses direitos; se constitui em um grande avanço para na realidade brasileira. Diante da realidade social contemporânea, que nos indica um quadro de violação de direitos para crianças, adolescentes e jovens, mais do que nunca é momento de fortalecer as lutas em torno dos direitos desses segmentos sociais, para evitar que tais direitos sejam reduzidas, unicamente, ao campo formal.

Lutar pelos direitos de crianças, adolescentes e jovens é lutar pelo direito de toda a sociedade, pois é possível perceber que no momento que o sujeito possui seus direitos garantidos nas primeiras etapas da vida, são ampliadas as possibilidades de criar estratégias em busca da materialização de seus direitos, seja na vida adulta, ou seja, na terceira idade. Torna-se fundamental a luta por políticas públicas de forma ampla e universal, possibilitando assim, cumprir o desafio da proteção social, diante de um contexto onde se multiplicam as expressões da questão social. Em um contexto onde a mercadoria tem mais valor do que a vida humana, e onde a banalização das violações de direitos se amplia em nível de barbárie, torna-se urgente e luta por direitos.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru/SP: Práxis, 2014.

AQUINO, Luseni. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abraão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE, Carla Coelho. **Juventude e política social no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

BRASIL. **Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Dispõe sobre do Código de Menores de 1979. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Lei Nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: jun. 2014.



CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Subjetividade e menor idade: acompanhando o devir dos profissionais do social**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.

ESTEVES, Luis Carlos Gil; ABRAMOVAY, Mirian. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas In: ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary. **Juventude, Juventudes: O que os Une e o que Separa**. Brasília. UNESCO, 2006.

FOSCARINI, Tatiana Leia. In: **Relatório Azul: 2012**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2013.

LACERDA, Mirian. “Diabolização” das juventudes: mídia, subjetividade e educação. In: Congresso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos, IX, 2010. **Anais**. Disponível em: http://jornalnasaladeaula.com.br/_common/dados/arquivosbiblio/miriam_lacerda.pdf. Acesso em: nov. 2013.

LÉPORE, Paulo Eduardo; RAMIDOFF Mário Luiz; ROSSATO, Laciono Alves. **Estatuto da Juventude Comentado - Lei n. 12.852/13**. São Paulo: Saraiva, 2014.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

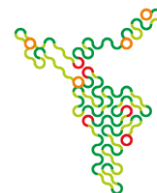
NETTO, José Paulo. Desigualdade, pobreza e serviço social. **Revista Em Pauta**, n. 19, 2007.

PEREIRA, Karine Yanne de Lima; TEIXEIRA, Solange Maria. Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/12990/9619>. Acesso em: jul. 2014.

PEREIRA, Potyara A. P. **A Assistência Social na perspectiva dos direitos: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil**. Brasília: Thesaurus, 2002.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 729-753, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/07.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/04.pdf>. Acesso em: jan. 2015.



SALES, Apolinário Mione. **(In)visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

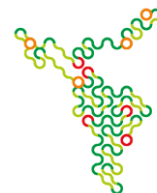
SCHERER, Giovane. **Serviço social e arte**: juventudes e direitos humanos em cena. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHERER, Giovane Antonio; PERONDI, Mauricio; SILVA, Karin. O que é “ser jovem”? Reflexões sobre o conceito de juventudes na perspectiva de jovens universitários. In: RIBEIRO, José Jair...Et All (org) **Juventudes na Universidade** : olhares e perspectivas. Porto Alegre: Redes Editora, 2014.

SCHUCH, Patrice. **Práticas de justiça**: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

SPOSATI, Aldaíza, CARVALHO, Maria do Carmo Brant de, FLEURY, Sônia Maria Teixeira. **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.



“OS PAIS, ESSE O PROBLEMA DOS FILHOS”: FAMÍLIA E MARGINALIZAÇÃO INFANTOJUVENIL NA INTERLOCUÇÃO ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO DE EXCEÇÃO (BRASIL, 1964-1979)

Camila Serafim Daminelli¹

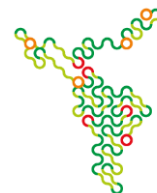
Resumo: No conjunto das questões sociais em evidência quando se instalou o estado de exceção, em 1964, no Brasil, o da marginalização infantojuvenil despontava. O sistema de assistência à infância e à juventude vigente até aquele momento no país vinha sendo alvo de denúncias, inquéritos e projetos de reforma, paulatinamente, desde a década de 1950. Concomitante ao golpe militar, criou-se a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, com o objetivo de assistir a menoridade no marco das políticas desenvolvimentistas e do ideário de Segurança Nacional. Debates que versavam sobre a hereditariedade da marginalização social, a responsabilidade parental frente ao abandono e as condutas condenáveis das famílias assistidas pela rede Funabem foram suscitados e disseminados pela instituição através de distintos veículos, com destaque para a revista *Brasil Jovem*. Os discursos propalados sobre a família culminavam no entendimento de que o chamado “problema do menor” constituía-se por uma questão de “desorganização familiar”; como o resultado de uma dinâmica ou composição inadequada referente aos pais e mães e suas configurações familiares. Esta comunicação propõe analisar, a partir da contribuição do saber histórico, nuances da filosofia assistencial enunciada pela Funabem no que diz respeito às famílias e ao processo de marginalização infantojuvenil, além de demonstrar quais políticas sociais foram operadas pela entidade num cenário marcado pelas preocupações de segurança no âmbito social.

Palavras-chave: Funabem. Família. Marginalização infantojuvenil.

"Parents, this is the problem of children": family and marginalization of children and youth in dialogue between social policies and state of exception (Brazil, 1964-1979)

Astract: On the whole of the social issues in evidence when the state of exception was installed, in 1964, in Brazil, the marginalization of children and youth was uncovered. The system of child and youth care in force until that time in the country had been the subject of denunciations, surveys and reform projects, gradually, since the decade of 1950. Concomitant to the military coup, it was created the Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, with the objective of assisting the minority in the framework of the developmental policies and the ideals of national security. Debates on the inheritance of social marginalization, parental responsibility in the face of abandonment and the condemnable conduct of families assisted by the Funabem network were raised and disseminated by the institution through distinct vehicles, with prominence for the magazine *Brasil Jovem*. The speeches on the family culminated in the understanding that the so-called "minor problem" was a matter of "family disorganization"; as the result of an inadequate dynamics or composition pertaining

¹ Historiadora, doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Investiga atualmente as políticas sociais voltadas à infância e à juventude implantadas pelo regime militar no Brasil e o paradigma menorista no Tempo Presente. É pesquisadora associada ao Laboratório de Relações de Gênero e Família – LabGeF, membro da Red de Estudios de Historia de las Infancias em America Latina – REHIAL. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.



to parents and mothers and their familiar settings. This communication proposes to analyze, based on the contribution of historical knowledge, nuances of the assistance philosophy set forth by FUNABEM with regard to families and the process of literature marginalization, in addition to demonstrating which social policies they were operated by the entity in a scenario marked by security concerns in the social sphere.

Keywords: Funabem. Family. Children and youth marginalization.

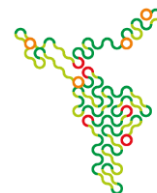
Considerações iniciais

No ano de 1966 a recém criada Editora Abril lançava no mercado brasileiro aquela que viria a ser a precursora de algumas das revistas semanais de maior penetração na sociedade brasileira das décadas seguintes, tais como a revista *Veja* e a revista *IstoÉ*: a revista *Realidade*. Este periódico mesclava conteúdo variado e fotojornalismo, tendo gozado de enorme sucesso entre as classes médias no período compreendido entre 1966 e 1969. Apesar do regime ditatorial em curso e da institucionalização da censura, a imprensa no Brasil vinha adquirindo importância significativa desde o final da década de 1950, dado o crescimento do mercado interno e da difusão dos meios de comunicação de massa (AREND, 2015).

Dentre as temáticas abordadas pelas revistas de conteúdo informativo editadas nos anos 1960 estavam, conforme análise de Arend, a construção e difusão de representações sociais relativas ao universo infantojuvenil dos trabalhadores pobres e das classes médias urbanas, dado o protagonismo galgado pela juventude, naquele momento, em eventos de cunho sociopolítico. Os conflitos geracionais no âmbito da família e do trabalho, a relação entre pais e filhos, a cultura do iê-iê-iê e os ecos dos debates feministas figuravam entre os assuntos abordados pelas revistas e jornais da época, vinculados intimamente a um movimento amplo de modificação dos costumes.

No mesmo ano em que a revista *Realidade* chegava às bancas de jornais e revistas brasileiras, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor dava o pontapé inicial na editoração de um veículo próprio, na esteira do sucesso galgado pelo modelo do jornalismo-síntese representado pelas revistas informativas. A revista foi intitulada *Brasil Jovem*, cuja missão figurou em seu primeiro exemplar, assinado pelo editor, o jornalista Glauco Carneiro: “Brasil Jovem surge como órgão da FNBEM, para que os interessados no problema do menor acompanhem o trabalho da Fundação”.¹ Em diálogo com o grande temário das transformações que se evidenciavam na sociedade brasileira, a revista levantava

¹ Uma Fundação para o Brasil Jovem. **Brasil Jovem**, ano I, n. 01, outubro de 1966, p. 01.



a bandeira da juventude, mas, por outro lado, evidenciava seu caráter institucional, propondo-se a abordar uma gama específica de infantojuvenis, aquela inserida na rede de assistência levada a cabo pela Funabem.

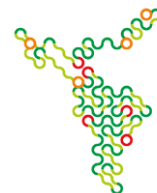
No conjunto dos temas que se constituíram de interesse da revista, além dos informes institucionais, despontou a família, suas transformações frente à vida moderna, o afrouxamento dos costumes e a degradação de seu meio de vida, moral ou material. Tudo isto num emaranhado de debates oriundos das classes médias – o trabalho feminino, a “cultura jovem” – e daqueles que se referiam ao público alvo das políticas sociais – o abandono de “menores”, o desajustamento familiar, etc. Na interlocução entre políticas sociais e estado de exceção, *Brasil Jovem* disseminou uma filosofia que colocava no centro da marginalização infantojuvenil a “desorganização familiar”.

Nesta comunicação propomos analisar nuances adquiridas pelo discurso familista e sua relação com a marginalização da infância e da juventude no Brasil, conforme este debate figurou em *Brasil Jovem*. Propomos analisar as ações assistenciais voltadas aos grupos familiares, bem como as representações sociais construídas pelo periódico acerca dos grupos que necessitavam a intervenção do Estado para a sua sobrevivência e/ou manutenção. Entendemos que sua contribuição vem no sentido de inserir os debates produzidos pela revista no processo de construção das culturas políticas, das políticas sociais e das narrativas históricas.

Em concordância com Lohn, entende-se que cada jornal, cada telejornal ou cada revista propõe um conjunto de eventos dignos de registro e que, memoráveis, “constroem imediatamente um acervo de notícias que conformam acontecimentos” (2016, p. 61). Por esta razão, para os domínios da História do Tempo Presente, as mídias se apresentam como fontes documentais de relevo, já que foram partícipes da constituição de uma memória pública acerca de fenômenos políticos e sociais que marcam a sociedade brasileira atual.

Revista Brasil Jovem: o bom jornalismo “posto a serviço dos órgãos oficiais”

A revista *Brasil Jovem* fora editada pelo Setor de Relações Públicas da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor entre os anos de 1966 e 1978. Neste intervalo de tempo, 42 números foram lançados. O periódico destinava-se a um público leitor especializado, sendo distribuída, gratuitamente, “a autoridades, órgãos de comunicação social, juízes e aos demais interessados no problema do menor” (RODRIGUES, 2001, p. 119). Sua tiragem era relativamente pequena, cinco mil



exemplares, não sendo comercializada em bancas de jornais e revistas: quem a demandasse, no caso de enquadrar-se no perfil acima, poderia solicitar sua inclusão junto à lista de assinantes da revista, remetendo carta ao seu editor, o jornalista Glauco Carneiro.

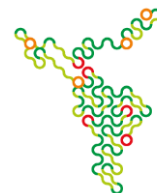
Carneiro ficou à frente da edição da revista entre 1966 e 1975, tendo sido responsável por conferir certo “perfil” à publicação. O jornalista acreditava que a qualidade do periódico constituía-se em seu caráter “misto”, orgulhando-se por produzir a única revista “especializada que não descuidava do aspecto leigo”.² Noutras palavras, acreditava que aliar a compilação de reportagens oriundas das mídias impressas de todo país, cujos temas se vinculassem à infância e à juventude, aos estudos e diretrizes de trabalho da Funabem, estava a produzir um periódico ímpar, o que explicava a enorme demanda de cartas que recebia elogiando o periódico e solicitando sua remessa.

O editor entendia que a revista *Brasil Jovem* possuía o mesmo profissionalismo verificado em outros veículos midiáticos, não interferindo em seu conteúdo a vinculação da revista com a Funabem ou com o governo, pois segundo afirmava, “um dos predicados indeclináveis do bom jornalismo, mesmo quando posto a serviço dos órgãos oficiais, é a prática sã de não considerar os pontos de vista próprios como detentores da verdade”.³ Nesse sentido, *Brasil Jovem* construía-se como lócus dos debates que estavam sendo operados em âmbito social. Sua vinculação institucional, longe de desmerecer a seleção e produção de matérias jornalísticas, corroborava a legitimidade dos programas sociais da Funabem junto à sociedade e à opinião pública brasileira.

Para além do entendimento que os construtores da revista possuíam sobre *Brasil Jovem*, sua vinculação a uma instituição que servia de espelho para o regime ditatorial culminou por estabelecer seu diferencial frente a outras revistas informativas de caráter comercial. Oriunda do cerne do regime, quando, em dezembro de 1964, este ainda buscava afirmar-se, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor tinha como objetivo equacionar o chamado “problema do menor” no Brasil, num movimento de inserção dos problemas sociais nos planos de desenvolvimento do governo. De acordo com Rodrigues (2000, p. 60), “dentro dos campos de interesse do Estado de Segurança Nacional em relação ao menor houve, além da correção e da prevenção das causas do desajustamento, a utilização da política do menor como propaganda do regime”. A Funabem fora transformada, não sem a ajuda

² Carta do editor. **Brasil Jovem**, ano III, n. 12, dezembro de 1969, p. 03.

³ Carta do editor. **Brasil Jovem**, ano VI, n. 22, 2º trimestre de 1972, p. 03.



de *Brasil Jovem*, em veículo disseminador de todas as ações realizadas pelos generais-presidentes no campo social.

A apropriação de reportagens oriundas de grandes corporações da mídia impressa periódica, para sua veiculação em *Brasil Jovem* sugere que a revista não esteve isolada em um contra discurso inverso ao dos jornais e revistas brasileiras do período. As representações sociais disseminadas pelo periódico acerca da temática da família e suas relações, a simpatia nutrida pelo trabalho da Funabem e o sentimento de que caminhava bem a área social no país, além de um contexto sensivelmente favorável ao projeto político dos militares, são vestígios encontrados em *Brasil Jovem* que dialogam com os valores e as culturas políticas daquele momento histórico, para além de uma propaganda forçosa instituída pela revista dada sua relação com o Estado de exceção.

Um conjunto de reportagens representativas da filosofia institucional disseminada pela Funabem acerca do papel da família no processo de marginalização da infância e da juventude conforma o corpus documental analisado neste estudo. Uma destas reportagens sintetiza tais debates, de acordo com diversos outros textos publicados em *Brasil Jovem*, intitulado também nossa análise: “os pais, esse o problema dos filhos”.

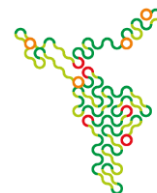
Política de proteção e programas de assistência à família.

Para o Prof. Francisco de Paula Ferreira, diretor departamental da Funabem, “a política de proteção à família condiciona o desenvolvimento da política do bem estar do menor”,⁴ conforme afirmava em texto publicado no primeiro exemplar de *Brasil Jovem*, datado de outubro de 1966. Vivia-se o momento da inadiável necessidade de uma política de proteção familiar, “como consequência da política desenvolvimentista”.⁵ Em suma, como os leitores e leitoras da revista teriam a oportunidade de dar-se conta, nos exemplares vindouros, a Fundação buscou se apresentar como uma entidade gestora, cujo compromisso era com a promoção de condições de bem-estar, não se tratando “da criação de mais uma entidade para internar”.⁶ Disto resultava uma predileção para a manutenção do menor no lar através da elevação do nível das famílias, já que, conforme pontuou

⁴ FERREIRA, Francisco de Paula. Política familiar e bem estar do menor. **Brasil Jovem**, ano I, n. 01, outubro de 1966, p. 03.

⁵ Idem, idem.

⁶ O que é a Fundação. **Brasil Jovem**, ano I, n. 02, dezembro de 1966, p. 45.



Ferreira, “não fosse o receio de que a frase se banalizasse, propugnaríamos o ‘slogan’: não há menor abandonado, mas família desorganizada”.⁷

O campo de trabalho da Funabem, definindo-se em razão do conceito de “bem-estar”, condensava as metas a ser alcançadas pelos seus programas através da promoção de necessidades básicas – “saúde, amor e compreensão, educação, recreação e segurança social” das crianças e adolescentes assistidos.⁸ Esta parcela da população, submetida à escassez de condições de bem estar, se afastava de um processo normal de desenvolvimento e promoção humana que caracterizava, para a instituição, o processo de marginalização social. Nessa caracterização estavam os infantojuvenis abandonados moral ou materialmente, os que sofriam violências, os infratores, entre outros. Entendendo a criança e o adolescente daquelas “faixas populacionais que não são atingidas por condições de bem-estar” como reprodutoras deste modo de vida, restava a instituição de promoção social afastar esses sujeitos de tal meio de vida, ou inserir este mesmo meio, bem como suas famílias, entre os objetos das políticas assistenciais executadas.

Mais de uma década se passara desde a publicação do texto do Prof. Ferreira, quando um levantamento nacional acerca da infância e da juventude, datado do ano de 1976 revelou, segundo Vogel (2011), que cerca de 1/3 dos infantojuvenis brasileiros podia considerar-se em estado de marginalização, o que configurava a condição marginal como uma regra para esta parcela populacional. Tendo em vista tal cenário, uma matéria sobre a “presença” da Funabem em todo o território nacional definia os objetivos do conjunto de programas implantados ou em vias de implementação da seguinte maneira:

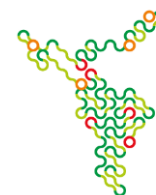
Os programas implantados, os em execução e os por implantar até 1979 irão situar o problema dentro dos limites capazes de impedir que a marginalização do menor, nas áreas de atuação destes programas, assumam[sic] características explosivas, a exemplo do que vinha ocorrendo até então. Não se tem a pretensão, a curto prazo, de eliminar do Brasil o estado de carência a que estes menores estão submetidos, pois do contrário, entendem os técnicos da Fundação nacional, seria querer eliminar a pobreza, coisa que nem os países mais ricos do mundo conseguiram.⁹

Conscientes dos limites dos programas sociais em execução até o ano de 1975 – data de publicação da reportagem citada – no que dizia respeito à promoção social da infância e da juventude,

⁷ FERREIRA, Francisco de Paula. Política familiar e bem estar do menor. **Brasil Jovem**, ano I, n. 01, outubro de 1966, p. 03.

⁸ Normas para aplicação da Política Nacional do Bem Estar do Menor. **Brasil Jovem**, ano I, n. 02, dezembro de 1966, p. 09.

⁹ Funabem está em todo o país com seus programas. **Brasil Jovem**, ano X, n. 36, 3º quadrimestre de 1976, p. 29.



Brasil Jovem definiu a atuação da Fundação de maneira didática: impedir que a marginalização assumisse características explosivas, ou, como se afirmou noutra passagem, inculcar nas crianças e jovens o ideário de que podiam “ser felizes, apesar de sua pobreza”.¹⁰

Em consonância com o que fora evidenciado na reportagem anterior, um texto da Dra. Mariana Brito Franco, membro do Conselho Nacional da Funabem, publicado no ano de 1968, ressaltava igualmente a privação econômica das famílias cujos filhos encontravam-se assistidos pelos programas sociais. Para ela, a proteção legal às famílias fora sempre uma constante no Brasil, já que as Constituições possuem historicamente “dispositivos tutelares da família como fortalecimento da sociedade”.¹¹ Apesar dessa proteção, no entanto, as intensas transformações da estrutura social acarretavam profundas rupturas no “espírito familiar”, a que o seguro previdenciário, salário e abono familiar concedido à família de prole numerosa viriam a combater.

A Dra. Mariana acreditava que a assistência e a previdência social poderiam fornecer à família dos segurados elementos para a superação de sua desagregação, vista como fruto do “mundo em transformação”, marcado pelo deslocamento em busca de trabalho, o processo de urbanização e o problema habitacional, dentre outros. Já no plano sociológico, percebe-se que, embora tendo em vista as condições materiais das famílias “em desajuste”, Mariana aborda um universo alheio às camadas trabalhadoras, ao referir-se, por exemplo, ao Direito Social da Família como um capital das uniões legalizadas: “A família é constituída pelo casamento [e por meio dele] terá direito à proteção dos Poderes Públicos”. O mesmo olhar disciplinador demonstra-se pela leitura realizada acerca da mulher que trabalha fora do lar: “para que o *abandono* dos filhos menores não se torne um corolário da mulher que trabalha” [grifos meus], inferia a conselheira acerca da necessidade da criação de creches e centros infantis, que recebessem as crianças no horário de trabalho da mulher com vistas a “preservar a sociedade de uma desagregação total”.¹²

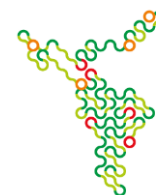
A matéria intitulada “Mentalidade preventiva na proteção do menor”, do exemplar de *Brasil Jovem* do 3º trimestre de 1970 organiza os programas “que visam a integração social do menor” em três grupos, assim definidos: *Programas desenvolvidos junto à família*; *Unidades substitutas da família*; e *Modalidades de colocação em família substituta*.¹³ O primeiro conjunto de programas é o

¹⁰ Idem, idem.

¹¹ FRANCO, Mariana Brito. Política de proteção e fortalecimento da família. **Brasil Jovem**, ano II, n. 08, dezembro de 1968, p. 33.

¹² Idem, p. 35.

¹³ Mentalidade preventiva na proteção do menor. **Brasil Jovem**, ano IV, n. 15, 3º trimestre de 1970, pp. 82-86.



que nos interessa, já que informa sobre as políticas sociais operadas junto às famílias de origem das crianças e dos jovens. Tais programas eram os seguintes: Creches; Centro de recreação; Escola maternal; Jardim de infância; Parque infantil; Semi-internato; Centros de cuidados diurnos; Lares de cuidados diurnos; Programas de iniciação profissional; Unidade educacional integrada; e Centro sócio-recreativo.¹⁴ Dentre as funções dessas instituições destacam-se a recreação e a ocupação do tempo livre, a complementação nutricional e a “vivência em lar mais sadio que o seu”.¹⁵

As funções e os objetivos dos programas sociais operados junto às famílias não se apresentavam de maneira definida, ao contrário, as ações se chocavam em suas finalidades. A característica mais evidente neste conjunto de programas se refere ao seu caráter estrutural, já que nenhum destes “programas operados junto à família” insere efetivamente a família da criança e do jovem em suas atividades. Neste sentido percebe-se uma dissonância entre, por um lado, a predileção pela assistência familiar e por uma política de proteção da família e, por outro, a implantação de programas que, embora de relevo, atuavam pontualmente sobre os infantojuvenis.

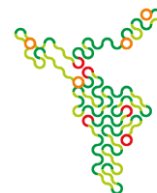
Além dos programas citados, o programa designado “per capita” inseria-se igualmente naqueles voltados à manutenção da criança e do jovem na família de origem. Este programa consistia na transferência de renda para famílias de crianças e jovens pobres, visando a sua sobrevivência. Seu valor era de 10% do salário mínimo da época, sendo a contrapartida da família e o critério de renovação do benefício, a avaliação de seu “grau de vontade de melhoria”.¹⁶ No ano de 1976, 19 estados brasileiros contavam com este programa, que abarcava cerca de 47 mil crianças e adolescentes. Sem dúvidas tratava-se de um universo pequeno para a demanda do programa.

As narrativas jornalísticas que temos visto até aqui, apesar dos distintos e tênues olhares acerca da família e dos programas implantados em seu meio, concordam na execução de políticas públicas que não compreendiam o grupo familiar como um todo, senão retoricamente. Dentre as razões para a implantação da rede assistencial encontravam-se argumentos como não deixar os níveis de marginalização “explodirem”; assistir os “filhos da mulher que trabalha” para que esta não o abandone; ou a utilização do tempo livre da criança e do jovem em “lar mais sadio que o seu”. A seguir analisamos reportagens que expressam de maneira mais contundente juízos de valor acerca da família, sobretudo a das camadas pobres, em sua relação com a marginalização infantojuvenil.

¹⁴ Idem, p. 82-83.

¹⁵ Idem, p. 84.

¹⁶ SOUZA, Relton Félix de. Uma experiência em Brasília. **Brasil Jovem**, ano I, n. 03, abril de 1967, p. 05.



Desajustamento parental e marginalização infantojuvenil

Atendendo a uma solicitação do presidente da Funabem no ano de 1968, a Diretoria de Estudos Normas e Pesquisas realizou um estudo sobre a situação do “menor desaparecido” no então estado da Guanabara, cujos resultados foram publicados em *Brasil Jovem*. Dos 697 casos comunicados às delegacias distritais no ano de 1967, 100 foram selecionados para análise do perfil dos desaparecidos/as. Dentre os dados apurados, em linhas gerais, ressalta-se a predominância do sexo feminino (62%), sendo também superior a percentagem das meninas entre os que trabalhavam (28%) frente ao sexo masculino (13%). Já no quesito escolarização, os meninos da amostragem estudavam mais do que as meninas (53% e 34%, respectivamente). Para ambos os sexos a faixa etária cujo índice de “fuga” foi maior, era os 17 anos. Sendo irrelevante a quantidade de adolescentes que respondeu a questão “por que deixou os pais” (cerca de 10%, apontando razões específicas), a matéria afirmou o seguinte:

Procurando-se saber nesta pesquisa, se os pais viviam juntos ou separados, as respostas são bem graves, dando um total de 54% de pais separados, contra 39% de pais juntos. Mais da metade destes pais, são separados! Confirma o que já dissemos anteriormente: o desajustamento dos menores vem em sua maioria do desajustamento dos pais.¹⁷

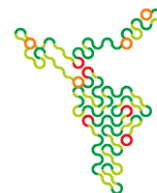
A narrativa colocou, como visto, como “bem grave” a situação das famílias que participaram da pesquisa, supondo que os rearranjos familiares e/ou do divórcio representavam “desajustamento dos menores”. O modelo da família tradicional, formada pelo casamento heteronormativo e indissolúvel, era uma bandeira recorrente trazida pela revista. Mário Altenfelder, o presidente da Funabem que encomendara a pesquisa, acreditava que “sem a família bem constituída não se estanca a fonte de miséria que abastece os internatos e reformatórios”.¹⁸ Nesta lógica a família, não sendo “bem construída”, se encaminhava para o processo de marginalização, que culminava com a inserção de sua prole nas instituições mantidas pelo Estado.

Noutro campo de debates, houve espaço também para a consideração de “estudos recentes, de indiscutível autoridade”,¹⁹ que remetiam deficiências neuropatológicas, atrasos irrecuperáveis “da

¹⁷ O problema do menor, consequência do problema familiar. **Brasil Jovem**, ano II, n. 08, dezembro de 1968, p. 25.

¹⁸ ALTENFELDER, Mário. O nascer da Fundação. **Brasil Jovem**, ano I, n. 02, dezembro de 1966, p. 42.

¹⁹ A integração social do menor. **Brasil Jovem**, ano II, n. 10, junho de 1969, p. 89.



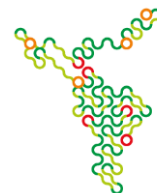
potência mental”, assim como deficiências na integração social, aos conflitos parentais durante a gestação e a privação dos meios de satisfazer as necessidades básicas da criança, ainda na primeira infância. Entre estas necessidades estava desde nutrição e higiene até “os estímulos culturais adequados”. Acreditava-se que o processo se constituía irreversível: “as omissões no trabalho de reajustamento social do menor (...) produzem uma limitação no seu ajustamento à vida prática e social, de consequências imprevisíveis e das mais graves”. Trocando em miúdos, entre as classes onde se entendia haver maior incidência de “desajustamento” (negligência, pobreza, não coabitação entre os pais, promiscuidade, alcoolismo, etc.) haveria, conseqüentemente, um maior número de infantojuvenis marginalizados. Estas situações foram, frequentemente, vinculadas às famílias menos favorecidas economicamente.

A marginalização da infância e da juventude, entendida como um ciclo, delineava-se como prognóstico de criminalidade adulta, cuja origem era a marginalização social da família e o conseqüente abandono parental e que, perpassando a vivência entre entidades de proteção e assistência, culminava na vadiagem, mendicância e na prática de atos anti-sociais. Segundo justificava no ano de 1974 Edson Seda de Moraes, diretor do Plano de Prevenção da Funabem,

Submetidos às situações de subemprego, desemprego ou mendicância, os pais acabam por condicionar os filhos em igual situação, tornando potencial ou real o perigo da criminalidade (...). Apanhados na via pública os menores são levados ao Juizado de Menores que os encaminha aos órgãos de Estudo do Caso, decorrendo ou a internação (com a conseqüente fuga) ou a devolução à família por desnecessidade prática da internação. Em ambos os casos os menores voltam para as ruas e o ciclo recomeça, habituando-os num ritmo de vida que acaba por prepará-los para ciclo idêntico no futuro, mas então através de delegacia de polícia e do presídio.²⁰

Para a instituição, a classe social figurava entre os critérios de inserção de crianças e adolescentes nas redes de assistência tanto quanto a conduta parental, que se apresentava ora como sintoma de seu meio de vida material, ora como responsável por ele. Entendendo que a marginalização constituía-se um ciclo, que tinha início no “abandono”, moral ou material, dos filhos pelos pais e mães, a lógica institucional oscilou entre institucionalizar as crianças para protegê-las das influências negativas da família e do meio, e institucionalizá-las para proteger a sociedade destes “menores” que, já imprimindo a conduta de seu lugar social, ameaçava a segurança e a ordem pública.

²⁰ MORAES, Edson Seda de. Noções básicas sobre a prevenção da marginalização do menor nos centros urbanos. **Brasil Jovem**, ano VIII, n. 30, 3º quadrimestre de 1974, p. 35.



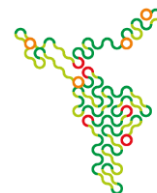
Chama atenção que diversas reportagens salientaram os processos migratórios, o desemprego, os salários insuficientes, as condições habitacionais precárias, a falta de estrutura médica e sanitária básica, dentre outros fenômenos que acirravam as tensões sociais nas décadas de 1960 e 1970, como elementos que concorriam para a marginalização da infância e da juventude. Ainda assim, rondavam estes argumentos a lógica de uma herança deixada pelas famílias pobres aos seus filhos, lógica que parecia culpar a família pela própria incapacidade de alterar sua condição. Nesse sentido, era comum que os leitores e leitoras de *Brasil Jovem* encontrassem nas narrativas da revista chavões moralistas-disciplinares, tal como “os pais, cedo ou tarde, receberão o castigo ou a recompensa”.²¹

No exemplar do 2º quadrimestre de 1974, *Brasil Jovem* publicou uma matéria, possivelmente oriunda do periódico “Província do Pará”, abordando os principais temas discutidos durante a I Semana da Psicanálise. Em nosso entender, esta matéria sintetiza a filosofia institucional acerca da relação parental: os pais eram considerados responsáveis por quaisquer disfunções e desajustes que viessem a apresentar os filhos. A matéria foi oportunamente intitulada “os pais, esse o problema dos filhos”. Segundo o olhar da psicanálise representado no texto, se uma criança não havia sido planejada ou nascera para solucionar alguma crise conjugal, são culpados os seus pais, que a condicionaram ao “fracasso” desde o nascimento. Da mesma forma, se os pais não conseguissem compreender o “novo parto” que representava, para o/a filho/a, a adolescência, este/a passaria por um período de confusão mental, indefinições e angústia, que resultaria na busca de valores opostos aos dos pais, o que confirmaria a incapacidade familiar de reproduzir-se culturalmente através das gerações. Enfim, cada insucesso dos sujeitos, nas diferentes fases da vida, fora apresentado como resultado de uma conduta inadequada por parte dos genitores.

Considerações finais

Nos limites desta comunicação não pudemos senão esboçar nuances que conformaram, em nosso entender, as especificidades relativas à família na revista *Brasil Jovem*, veículo de maior importância da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor. Buscamos demonstrar, através de um conjunto de reportagens, que juntamente com um discurso que propalava a predileção pela assistência à criança e ao adolescente junto às famílias de origem, foram concomitantes juízos que desaprovavam

²¹ PILOTO, Valfrido. O desmoronar da família e a missão do jornalista. **Brasil Jovem**, ano V, n. 18, 2º trimestre de 1971, p. 86.



a dinâmica e /ou composição familiar do público alvo das políticas assistenciais levadas a cabo pela instituição – as famílias pobres.

Os debates que estavam ocorrendo nas classes médias sobre a modificação dos costumes, o divórcio e a inserção da psicanálise, por exemplo, galgaram proporções avassaladoras quando transpostos às classes pobres: a corrupção dos costumes era acusada de promover o “desmoronar da família” e a “conquista da pátria” pelos inimigos do regime. Durante o período de vigência da Política Nacional do Bem Estar do Menor, o estado de exceção delineou sensivelmente o olhar lançado às famílias e aos infantojuvenis assistidos pelos programas sociais.

A revista *Brasil Jovem* disseminou, assim como outros importantes veículos da mídia impressa periódica, uma proposição de família pelo inverso, cujo caráter negativo se vinculava à marginalização da infância e da juventude. Dentre os fatores que geravam a “desorganização familiar” destaca-se a recomposição familiar, a falta de planejamento, os vícios morais, o perfil migrante e a pobreza. Na explicação para o fenômeno da marginalização infantojuvenil nos grandes centros urbanos mesclavam-se elementos hereditários e estruturais, dos quais as crianças e jovens eram meros reprodutores. A família, como lócus dos afetos, dos valores e dos exemplos, era responsabilizada pelos índices de abandono e infração evidenciados junto aos seus membros mais jovens, realidade que apenas paliativamente poderia ser revertida, conforme acreditava a Funabem.

Referências

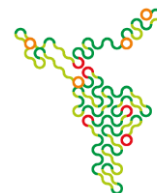
AREND, Silvia Maria Fávero. Jovens brasileiros nas páginas da Revista Realidade: família e trabalho (1966-1969). **Projeto História**, São Paulo, n. 54, set./dez. 2015, pp. 162-188.

BRASIL. Lei n. 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-norma-pl.html>.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. História, política e mídia no Brasil em redemocratização. In: GONÇALVES, Janice (Org.). **História do Tempo Presente**: oralidade, memória, mídia. Itajaí: Casa Aberta, 2016, pp. 59-76.

RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. **Os filhos do mundo**: a face oculta da menoridade (1964-1979). São Paulo: IBCCRIM, 2001.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de**



governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 287-321.