

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

BEATRIZ ALICE WEYNE KULLMANN DE SOUZA

PEDAGOGIA SOCIAL E TEOLOGIA EM DIÁLOGO: A PERSPECTIVA DE UMA
EDUCADORA SOCIAL

São Leopoldo

2019

BEATRIZ ALICE WEYNE KULLMANN DE SOUZA

PEDAGOGIA SOCIAL E TEOLOGIA EM DIÁLOGO: A PERSPECTIVA DE UMA
EDUCADORA SOCIAL

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de concentração: Religião e
Educação
Linha de Pesquisa: Fenômeno Religioso e
Práxis Educativa na América Latina

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729p Souza, Beatriz Alice Weyne Kullmann de
Pedagogia social e teologia em diálogo : a
perspectiva de uma educadora social / Beatriz Alice
Weyne Kullmann de Souza ; orientadora Laude Erandi
Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2019
210 p. : il. ; 31 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo,
2019.

1. Educação – Aspectos sociais – Brasil. 2.
Solidariedade – Aspectos religiosos – Cristianismo. 3.
Educação inclusiva – Aspectos sociais. 4. Sociologia
cristã. 5. Educação – Aspectos sociológicos. 6.
Integração social. I. Brandenburg, Laude Erandi,
orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

BEATRIZ ALICE WEYNE KULLMANN DE SOUZA

**PEDAGOGIA SOCIAL E TEOLOGIA EM DIÁLOGO: A PERSPECTIVA DE UMA
EDUCADORA SOCIAL**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 10 de março de 2020


Prof.^a Dr.^a Laude Erandi Brandenburg (Presidente)


Prof.^a Dr.^a Laura Franch Schmidt da Silva (EST)


Prof. Dr. Marcelo Ramos Saldanha (EST)


Prof.^a Dr.^a Rosangela Fritsch (UNISINOS)


Prof. Dr. Joel Haroldo Baade (UNIARP)

|

“Na verdade, é somente esse nexo efetivo com a prática libertadora que
pode conferir ao teólogo um ‘novo espírito’, um novo estilo ou
Um novo modo de fazer Teologia.
Ser teólogo não é manipular métodos,
mas estar imbuído do espírito teológico”

Leonardo Boff

À Déa Kremer Wayne Kullmann (*In memoriam*),
exemplo de mulher, mãe, amiga e companheira
que me acompanha e ilumina
a cada dia em minha jornada e
À Laura Kullmann Toledo, minha filha, meu orgulho,
Quem extrai de mim o meu melhor,
Razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a centelha divina que vive em nós, por ter viabilizado a realização desse sonho.

A Faculdades EST, por ter me acolhido com tanto carinho.

À minha filha, Laura Toledo, por ser minha maior motivação e por ter me apoiado incondicionalmente nessa jornada.

Ao meu marido, Wagner de Souza, por todo apoio e compreensão.

À minha amiga e irmã, Eliana Barcellos, por ter compartilhado comigo mais essa conquista e por todo apoio durante as sofridas e prazerosas horas de estudo e dedicação.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Laude Brandenburg, por todo carinho, apoio e incentivo à minha racional loucura.

Às Professoras Dr^a Laura Franch S. da Silva e Dr^a Simone Kohlrausch, pelas valorosas contribuições na minha qualificação.

A todos educadores e a todas educadoras do Programa de Pós-Graduação da Faculdades EST, por todo carinho e incentivo.

À toda equipe de funcionários e de funcionárias da EST, por ter tornado essa caminhada tão agradável.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio à minha pesquisa.

Muito Obrigada!

RESUMO

Frente aos desafios enfrentados por grande parte da população que vive em situação de vulnerabilidade social, torna-se necessário refletir sobre o reconhecimento de crianças e adolescentes enquanto cidadãos e cidadãs de direito, de fato. A garantia da efetividade da cidadania perpassa a Educação, pois, através dela, se constrói a sociedade. Destacar relevância da Pedagogia Social em diálogo com a Teologia, na perspectiva da experiência humana no mundo e nas interações com a alteridade como significação de Deus, para o desenvolvimento do sentimento de pertença e da afetividade, basilares na busca de sentido da vida, com vistas à promoção da cidadania efetiva de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, compõe o escopo dessa pesquisa. Com foco nas ações sociais desenvolvidas pela pesquisadora em uma ONG no Estado do Rio Grande do Sul, busca-se analisar o processo formativo de crianças e adolescentes na perspectiva da formação holística, voltada para o florescimento da pessoa como indivíduo e ser social, partícipe efetivo da sociedade em que se insere, à luz da perspectiva teológica do cuidado essencial e da transparência, de Leonardo Boff. Tecnicamente, a proposta desse trabalho, consiste em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa social e autobiográfica. Os dados bibliográficos são cortejados com a experiência da pesquisadora que, por meio da narrativa de suas vivências enquanto educadora social, registradas em um diário de campo, associadas ao capital simbólico de teóricos renomados e de teóricas renomadas, consistem fonte fidedigna de pesquisa sócio antropológica no âmbito da educação. A análise do processo histórico associado à construção da cidadania de crianças e adolescentes no Brasil, viabiliza a compreensão acerca das dificuldades enfrentadas na atualidade para que esses e essas encontrem seus lugares na sociedade. As contribuições da Pedagogia Social na construção da cidadania de pessoas marginalizadas, situadas na esfera do cuidado, possibilitam o diálogo entre a Pedagogia Social e a Teologia, de forma que, se possa vivenciar a Transparência, com base no amor solidário. As ações desenvolvidas com base no referido diálogo se mostram capazes de promover a transformação pessoal que viabiliza a transformação social almejada.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Teologia; Cuidado essencial; Endomística; Inclusão.

ABSTRACT

Confronted with the challenges faced by a large part of the population that lives in a situation of social vulnerability, it is necessary to reflect on the recognition of children and adolescents as de facto citizens. The guarantee of the effectiveness of citizenship permeates Education, because through it, society is built. The highlighting of the relevance of Social Pedagogy in dialogue with Theology, from the perspective of human experience in the world and in interactions with otherness as a signification of God, for the development of the feeling of belonging and of affection, which are fundamental in the search for the meaning of life, with a view to the promotion of effective citizenship of children and adolescents in situations of social vulnerability, is part of the scope of this research. Focusing on the social actions developed by the researcher at an NGO in the State of Rio Grande do Sul, the aim is to analyze the formative process of children and adolescents from the perspective of holistic training, aimed at the flourishing of the person as an individual and a social being, and an effective participant of the society in which he or she operates, in the light of Leonardo Boff's theological perspective of essential care and transparency. Technically, the proposal of this work consists of a bibliographic research, of qualitative social and autobiographical nature. The bibliographic data are courted with the experience of the researcher which, through the narrative of her experiences as a social educator, recorded in a field diary, associated with the symbolic capital of renowned theorists, constitutes a reliable source of socio-anthropological research in education. The analysis of the historical process associated with the construction of citizenship of children and adolescents in Brazil, enables an understanding of the difficulties faced today for them to find their places in society. The contributions of Social Pedagogy in the construction of citizenship of marginalized people, located in the sphere of care, enable the dialogue between Social Pedagogy and Theology, so that Transparency can be experienced, based on solidary love. The actions developed based on the aforementioned dialogue are capable of promoting the personal transformation that enables the desired social transformation.

Keywords: Social Pedagogy; Theology; Essential Care; Endomystics (“God-in Us”); Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Batalha Campal	63
Figura 2 - CBO: Educador Social	131
Figura 3 - Princípios do MDCA	133
Figura 4 - Cartão "Maior"	160
Figura 5 - Imagens de Gesso	163
Figura 6 - Produção artística adolescentes	165
Figura 7 - Colar de Pedra Castroadá	171
Figura 8 - Jogo do Pinto e da Perereca.....	182
Figura 9 - Associação de Gênero.....	182
Figura 10- Associações de Relacionamentos Heterossexuais Duplo Cis e Duplo Trans.....	183
Figura 11 - Associações de Relacionamentos Heterossexuais Cis/Trans	183
Figura 12 - Associações de Relacionamentos Homossexuais Duplo Cis	184
Figura 13 - Associações de Relacionamentos Homossexuais Duplo Trans	185
Figura 14 - Associações de Relacionamentos Homossexuais Cis/Trans.....	185

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 INFÂNCIA NA LEGISLAÇÃO E NA SOCIEDADE BRASILEIRA	31
2.1 Da Colônia ao Império: a invisibilidade.....	34
2.2 Na Primeira República: uma questão de ordem social.....	41
2.3 Da Era Vargas ao regime militar.....	52
2.3.1 Na era Vargas: novo rótulo, mesma realidade	52
2.3.2 Da república populista ao regime militar: a CPI do menor	60
2.4 As sementes do Estatuto da Criança e do Adolescente.....	66
2.4.1 Década de 80: o anseio de se repensar os conceitos, a preparação do solo..	69
2.4.2 Pela Doutrina da Proteção Integral: as sementes começam a germinar	76
2.4.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente: interfaces com a Pedagogia Social e a Teologia	86
3 PEDAGOGIA SOCIAL E TEOLOGIA: A PERSPECTIVA HOLÍSTICA DAS AÇÕES DE INCLUSÃO PARA A LIBERTAÇÃO	99
3.1 Pedagogia Social e a construção da cidadania.....	101
3.2 Interlocuções entre Teologia e Pedagogia Social: viés teológico imbricado nos princípios e nas ações da Educação Social.....	118
3.3 Educação Holística e Endomística em diálogo nas ações da Pedagogia Social	137
4 NOVOS HORIZONTES E NOVOS LUGARES DE SENTIDO: UMA PRÁXIS À LUZ DE LEONARDO BOFF	151
4.1 O cuidado e suas ressonâncias.....	153
4.2 In-manência, Trans-parência e Trans-cendência.....	166
CONCLUSÃO	189
REFERÊNCIAS	197

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade globalizada da pós-modernidade, as diferenças sociais tornam-se mais evidentes e as pessoas menos favorecidas encontram grandes dificuldades de inclusão social, pois, seus saberes experienciais, suas vivências e culturas nem sempre são reconhecidos. Essas dificuldades não ficam restritas ao universo adulto, pelo contrário, se estendem às crianças oriundas de famílias marginalizadas e as acompanham ao longo da adolescência. Uma vez que, os conceitos de infância e de adolescência são construtos sociais relativamente modernos, assim como o reconhecimento dessas pessoas como cidadãos e cidadãs de direitos, a sociedade pós-moderna, fruto de realidades sociais antagônicas, encontra-se em processo de aprendizagem: em que consiste a cidadania efetiva de crianças e adolescentes?

Da mesma forma, crianças e adolescentes buscam seu lugar nessa sociedade, necessitam se sentirem parte, serem reconhecidos e reconhecidas como beneficiários do amanhã que hodiernamente se constrói. A inclusão social de crianças e adolescentes, com respeito às suas potencialidades e que proporcione o desenvolvimento integral holístico de cada um e de cada uma delas, urge. Nesse sentido, acredita-se que o diálogo entre a Pedagogia Social e a Teologia convergem, na perspectiva de que a significação de Deus parte da experiência de cada pessoa no mundo e das relações interpessoais construídas nessa caminhada. O que conduz à questão central da pesquisa: como a Pedagogia Social em diálogo com a Teologia pode contribuir para promover a efetivação da cidadania de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social com vistas a contemplar às aspirações do Estatuto da Criança e do Adolescente?

A experiência da pesquisadora, como Educadora da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul e como Educadora Social, lhe permite perceber a relevância de uma abordagem diferenciada em sala de aula, voltada para a formação holística discente, embasada na afetividade e na empatia, centrada no ser humano, para a promoção da formação cidadã efetiva. Como fruto dessa experiência, a reflexão acerca das possíveis contribuições da Pedagogia Social em diálogo com a Teologia, cujos princípios estão imbricados nas mais variadas ações sociais de inclusão, se faz pertinente e abre o diálogo com a pessoa leitora do trabalho desenvolvido, instigando-a a transcender os modelos tradicionais de Educação, engessados pelo tecnicismo e

pelo conteudismo, que esquecem de voltar o olhar para o centro da formação: a pessoa.

A Pedagogia Social busca mediar o diálogo entre a sociedade e as necessidades das pessoas oprimidas, com intuito de possibilitar a formação cidadã efetiva da população menos favorecida. Para alcançar esse objetivo, são necessárias ações sociais que viabilizem a inclusão social dessas crianças e desses adolescentes, respeitando suas potencialidades, seus conhecimentos e suas culturas. Dessa forma, torna-se viável cumprir com as atribuições da Educação para o século XXI, bem como, com as obrigações sociais apontadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Como você pode perceber, a pesquisa, claramente, perpassa o universo: da Educação, enquanto espaço de formação; da Sociologia, enquanto formação para a cidadania e da Pedagogia Social, enquanto inclusão de pessoas marginalizadas. Talvez, lhe surja a pergunta: de que maneira a Teologia é contemplada?

Em consulta ao Documento de Área da Teologia, elaborado pela CAPES em 2019, percebe-se a convergência para o diálogo entre a Teologia e as demais áreas do conhecimento, bem como sua participação efetiva junto à Educação, pois, acredita-se que essa tem muito a contribuir. O fragmento a seguir, corrobora:

Em colaboração com outras áreas do conhecimento, setores da sociedade, órgãos governamentais e não-governamentais, a área Teologia tem potencial para contribuir no enfrentamento dos desafios nacionais em educação, ética e melhoria da qualidade de vida da população através da busca por compreensão aberta e plural das implicações que as cosmovisões religiosas, as espiritualidades e as teologias exercem junto à vida social, política e cultural do país.¹

No documento, um maior destaque aos horizontes dialógicos pode ser percebido no apontamento a seguir:

O perfil interdisciplinar e o compromisso da área neste campo estão pressupostos na árvore do conhecimento [...] Portanto, as oito subáreas da área, considerados os seus temas correlatos, exigem uma pesquisa de perfil interdisciplinar. São disciplinas de áreas afins, com as quais, preferencialmente, se estabelece uma relação multi/inter/transdisciplinar na área, aquelas originárias das grandes áreas das Humanidades.²

Ao buscar o diálogo entre Teologia e Pedagogia Social, bem como estar voltada para a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de

¹ BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área:** Teologia, 2019, p. 12. Documento on-line. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4643-teologia>> Acesso em: 27 dez. 2019.

² BRASIL, 2019, p. 8.

vulnerabilidade social, refletindo sobre sua formação cidadã efetiva, a pesquisa em questão contempla as orientações do referido documento, tornando-se relevante ao Programa de Pós-Graduação no qual está inserida.

A relevância social deste trabalho reside na importância de dar visibilidade às pessoas em situação de vulnerabilidade social, ao desenvolver pesquisas acerca de suas realidades. Nesse sentido, a motivação para a pesquisa reside, primeiramente, na oportunidade de retornar à comunidade pesquisada, no caso, a ONG Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente, os apontamentos realizados sob a forma de palestras de formação de Educadores e Educadoras Sociais, que abrem espaço para novas discussões e para a reflexão sobre a práxis docente. Por outro lado, uma vez que as formações na referida instituição contam com a participação de todo o quadro de funcionários e de funcionárias, e não apenas de docentes, a comunidade, em sua integralidade, tem a ganhar, pois, as ações também promovem a inclusão, a autonomia e o sentimento de pertença.

A relevância teórica consiste nas possíveis contribuições que o diálogo entre a Pedagogia Social e a Teologia, na perspectiva da inclusão social de crianças e de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, parte do processo de significação de Deus através da experiência humana, podem trazer à comunidade acadêmica. A pesquisa se propõe a destacar a relevância da formação na perspectiva holística e, também, se dispõe a estabelecer interconexões com diferentes áreas do conhecimento, tais como, a Educação, a Teologia, a Sociologia, a Pedagogia, entre outras. Além disso, com a proposta de incluir as narrativas da pesquisadora como uma interface metodológica do trabalho, de maneira que estas possam vir a redundar em dados para análise epistêmica, tem-se reforçada a validade científica do caráter subjetivo em pesquisas acadêmicas.

Segundo Cunha, “já é tempo, entretanto, de que os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre sua própria experiência e a façam acompanhar das trajetórias da investigação.”³ O relato da vivência de um educador ou de uma educadora é único e, justamente, por ser subjetivo e expressar sua interpretação dos acontecimentos, possíveis causas e

³ CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.37-46, jan. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2018.

implicações, constitui fonte fidedigna de pesquisa sócio antropológica no âmbito da educação. Berger e Luckmann corroboram, ao destacarem a dialogicidade entre os papéis do individual e do coletivo na análise da sociedade como realidade objetiva:

[...] as análises tem (sic) particular importância para a sociologia do conhecimento porque revelam as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos.⁴

Quanto à subjetividade ter ou não valor científico, Josso atribui às narrativas “o lugar da subjetividade no trabalho científico, [...] a função das características culturais, e portanto epistemológicas, dos pesquisadores na relação dos saberes.”⁵ Já Gadotti, ao comentar sobre sua defesa da Tese de Doutorado, vai mais além, ao afirmar:

Objetividade. Essa era uma palavra que eu não me arriscava pronunciar numa defesa. Eu não queria ser objetivo. Minha *démarche* e meu texto não “tomavam distância” do objeto de estudo. Eu queria também estar envolvido nele, como sujeito. Fora e dentro ao mesmo tempo. Essa atitude, sustentava eu, não está, de nenhuma forma, desprovida de rigor científico e sistemático. A **objetividade possível** está sempre ligada a um sujeito. Ela é também subjetiva. O autor do texto é que elabora as questões, estabelece hipóteses, elucida os seus instrumentos de trabalho. Em sentido estrito, a objetividade é uma abstração. Não existe interpretação sem intérprete. Recorri a Heidegger. Em seu livro *A essência da verdade*, ele ataca o objetivismo. Antes de existir a verdade, existe um sujeito que conhece a verdade, existe a vida, a práxis, a experiência. Ele deixava claro que não existe um homem acabado, objetivo, impessoal. Objetividade e não-objetividade estão sempre presentes, com a mesma importância.⁶

Além disso, apesar de traduzir a experiência da pesquisadora em particular, a narrativa não limita a pesquisa, tampouco o conhecimento produzido, pois, “o material produzido está aberto a inúmeras interpretações, o que significa não privilegiar a interpretação do pesquisador. Os leitores dessa pesquisa também produzem ativamente suas interpretações [...]”⁷ Segundo Jara,

O componente subjetivo joga um papel preponderante na *vivência* da prática histórica, no esforço por sua *compreensão* teórica, e na *disposição* transformadora e criadora. A subjetividade se converte, assim, em um dado *objetivo* da realidade histórico-social, e, além do mais, constitui o fator *ativo*, transformador (e recriador) das situações objetivas⁸

⁴ BERGER, Peter; LUCKMANN. **A construção social da realidade**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 109.

⁵ JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.131.

⁶ GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147. Leitura online. Disponível em:< <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BibliotPF&PagFis=5293>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

⁷ AZEVEDO, Auta Jeane da Silva. **As formas de resistência aos processos de despolitização no campo da educação não formal**: narrativas de educadores/as sociais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014, p.55.

⁸ JARA, 2006, p. 55-56.

Uma vez que a subjetividade constitui fonte fidedigna à pesquisa em Educação e essa se dispõe a contribuir com a formação de cada leitor ou leitora, ao narrar suas experiências, a pesquisadora, assim como Gadotti, opta por se fazer presente no texto, enquanto sujeito que vivencia, revisita, analisa e compõe a narrativa. Dessa forma, busca interagir com as pessoas leitoras em diversos momentos ao longo dos capítulos. Neles, a impessoalidade imposta pela fala em terceira pessoa, difundida nos trabalhos acadêmicos, nada tem a contribuir, pois, acarreta no distanciamento do objeto de pesquisa, que constitui exatamente o contrário proposto e defendido nesse trabalho. Por isso, a opção pela escrita em primeira pessoa, que, com a aproximação, viabiliza a empatia, o olhar humanizador, fundamental para a práxis educativa.

A proposta desse trabalho, se enquadra em uma pesquisa qualitativa social autobiográfica. Ao longo de minha experiência enquanto Educadora Social, pude acompanhar semanalmente cerca de noventa adolescentes, subdivididos em grupos de quinze, por um período de dois anos cada grupo, de forma que pude estabelecer vínculo direto, no convívio e nas interações, com cada adolescente dos grupos. Essa vivência confere considerável capital simbólico para analisar e descrever o processo de desenvolvimento experimentado por cada um deles e por cada uma delas, perceber e retratar a relevância das ações sociais as quais participaram, bem como, destacar os desafios, as angústias, os conflitos pessoais e sociais de casos em particular. Essas narrativas autobiográficas compõem a base de dados da pesquisa em questão. Segundo Santos e Garms, “O uso de narrativas autobiográficas, [...] implica a possibilidade de captar com maior riqueza os significados expostos na narrativa da ação humana e valoriza a singularidade de cada sujeito de pesquisa.”⁹

Reconhecer esta pesquisa como qualitativa se faz pertinente, pois, “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”¹⁰

Tecnicamente, a pesquisa se constitui bibliográfica, uma vez que tem embasamento no referencial teórico já descrito e reconhecido na comunidade

⁹ SANTOS, Hellen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores; XII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**. Anais, p. 4104-4105. Disponível em: < http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

¹⁰ GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 54.

científica, composto, principalmente, por livros, periódicos, teses, dissertações e artigos científicos disponibilizados em meio digital, tais como as plataformas: Scielo, Google Acadêmico, Academia.edu, Biblioteca Digital de Trabalhos Acadêmicos da Universidade de São Paulo, entre outras. O referencial teórico sustenta a análise das narrativas da pesquisadora, que se dedica constantemente a leituras interpretativas, pois, segundo Lima e Miotto, estas possibilitam

[...] relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma interpretação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de idéias, transferências de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar.¹¹

Dessa forma, a pesquisadora, com base no referencial teórico, através das leituras interpretativas, se dispõe a revisitar seu diário de campo¹², suas memórias e aprimorar sua narrativa com intuito de evidenciar a relevância do diálogo entre a Pedagogia Social e a Teologia na promoção da inclusão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como significação de Deus na experiência humana, na busca de atender às atribuições dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como nos documentos legais da Educação para o século XXI.

O tema desse trabalho de pesquisa consiste na relevância da Pedagogia Social em diálogo com a Teologia, na perspectiva da experiência humana no mundo e nas interações com a alteridade como significação de Deus, para o desenvolvimento do sentimento de pertença e da afetividade, basilares na busca de sentido da vida, com vistas à promoção da cidadania efetiva de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Com foco nas ações sociais desenvolvidas por uma ONG no Estado do Rio Grande do Sul, busca-se analisar o processo formativo de crianças

¹¹ LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007, p. 41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

¹² Os dados referentes às falas adolescentes, diálogos com a pesquisadora, detalhamento das oficinas e impressões acerca do impacto que elas causaram nas turmas ou em adolescentes em particular, são provenientes do diário de campo da pesquisadora, construído ao longo de sua experiência enquanto educadora social. A ferramenta se mostra adequada ao propósito dessa pesquisa, uma vez que, segundo Lopes, “permite o registro do detalhamento das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados. Podemos considerá-lo um instrumento de interpretação-interrogação pelas suas características.” (LOPEZ *apud* ROESE; GERHARDT, 2006, p.2)

e adolescentes na perspectiva da formação holística, voltada para o florescimento da pessoa humana como indivíduo e ser social, participe efetivo da sociedade em que se insere.

Toda ação da Pedagogia Social encontra-se centrada no ser humano, e, por isso, em constante diálogo com a Teologia. Essa centralidade, ao mesmo tempo que a confere cunho teológico, a difere das ações pedagógicas dos espaços formais de educação, cuja centralidade, em geral, encontra-se no conhecimento técnico e assegura sua efetividade junto ao público em situação de vulnerabilidade social. Para destacar a relevância dessas ações, o universo teórico da pesquisa perpassa temas relacionados à Pedagogia Social, à Sociologia, à Educação Holística e à Teologia

Com vistas a contemplar a reflexão proposta, o texto encontra-se subdividido em três capítulos. No primeiro, é apresentado um breve panorama histórico dos caminhos percorridos pela legislação com relação à infância no Brasil. Com intuito de salientar as inter-relações entre infância e sociedade, bem como, evidenciá-la como construto social e, portanto, temporal, o texto é subdividido em subtítulos que correspondem aos períodos marcantes da História do Brasil.

Prover alimento a quem tem fome, cuidados a quem está doente, ajuda a quem tem dificuldades, apoio e oportunidade de recuperação a quem um dia errou, proteção e abrigo a quem não tem com quem contar, constituem ações esperadas de todos os seres humanos, independentemente da indumentária que usem...a menos que vistam os trajes da Justiça brasileira...

Com essa observação, perspectiva pessoal que retrata uma inquietação, resultado das leituras feitas ao longo da pesquisa, esboço minha perplexidade frente à maneira como a legislação lida com a questão da infância ao longo da história. Ao passo que em 1923, internacionalmente, já se levanta a necessidade de proteção, cuidado e acolhimento às crianças, o Brasil mantém até os idos de 1985, uma legislação paternalista, segregacionista, excludente e autoritária, que encara a criança como objeto à *mercê* do Estado, pois, marginalizada, representa uma patologia social.

Da minha própria fala anterior, julgo pertinente destacar dois fatos norteadores da reflexão: 1) “a maneira como a legislação lida com a questão da infância”, cabe salientar que a *legislação* não constitui ente, precisa ser formulada, escrita...quem a formula, escreve, é a própria sociedade que, por sua vez, se compõe de *pessoas*, ou seja, a responsabilidade pela inescrupulosa e desumana

legislação que vigora no Brasil até 1985, recai sobre nós; 2) “marginalizada, representa uma patologia social”, ao buscar o significado do termo “marginalizada” no dicionário, encontra-se “Que ou quem foi excluído de algum grupo, da sociedade, etc.”¹³, ou seja, se a criança representa uma patologia social por ser marginalizada, novamente, a responsabilidade recai sobre nós, pois, é a própria sociedade quem exclui, segrega, marginaliza.

Com intuito de instigar a reflexão a respeito dessa triste conclusão introdutória, que retrata a realidade brasileira, é apresentado o referido panorama histórico, pois, os valores, as relações que hoje são mantidas na sociedade, constituem frutos desse passado histórico e, tanto a invisibilidade, quanto a marginalização das pessoas menos favorecidas, crianças e adolescentes inclusive, perpetuada ao longo dos anos, compõem a realidade social hodierna, que requer total atenção. Para que se torne possível transformar tal realidade, é necessário reconhecer suas origens, refletir sobre seus processos geradores, de forma a buscar caminhos alternativos capazes de romper o ciclo de exclusão e invisibilização.

Na sequência, o texto apresenta peculiaridades do processo de reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes, que compartilham o mesmo espaço de tempo, na esfera nacional e internacional. Apesar do foco ser a realidade vivida no Brasil, por se tratar de um processo de âmbito mundial na defesa dos direitos infantis, as inter-relações com as ações internacionais tornam-se pertinentes, por isso, podem ser pontuadas em alguns momentos do texto. Certo destaque é conferido à realidade brasileira a partir dos anos 80, por ser neste período que se inicia o movimento social responsável pela mudança do paradigma da “situação irregular” para o atual paradigma da “proteção integral”.

Para finalizar, são destacados alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente e as interlocuções possíveis com a Teologia, na perspectiva do cuidado, da educação percebida como processo de busca de sentido da vida, da relevância do resgate da dignidade humana, bem como, nas ações propostas pela Endomística, que tomam por base o amor solidário e as relações humanas.

O segundo capítulo, se propõe a discutir as possíveis interfaces de dialogicidade entre a Pedagogia Social e a Teologia. A busca pela inclusão de

¹³ MARGINALIZADA, In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/marginalizada>>. Acesso em 15 dez. 2017.

peças marginalizadas pressupõe uma educação voltada à cidadania. A educação que se preocupa, apenas, com o desenvolvimento intelectual e cognitivo, não se mostra capaz de abarcar o referido propósito. Para que a educação seja capaz de contribuir, efetivamente, na construção da cidadania, essa precisa partir de uma perspectiva holística, que atribua o devido valor a todas as dimensões humanas, à experiência, às vivências discentes. Ao se trabalhar a educação nessa perspectiva, abre-se espaço para estabelecer o diálogo entre a Pedagogia Social e a Teologia na promoção de ações de inclusão para a libertação.

Observar as origens da Pedagogia Social, destacar seu compromisso com a transformação social, bem como, a concepção de que, para que ocorra essa transformação, é imprescindível que o cerne das ações seja a pessoa, pois, somente a partir da transformação de cada indivíduo em particular, se pode alcançar a transformação da sociedade, compõem o escopo desse capítulo. Nele, são apresentadas as perspectivas de teóricos como: Paul Nartop, Herman Nohl e Paulo Freire, entre outros, com destaque às interlocuções com a Teologia da Libertação.

Além disso, para finalizar, são apresentados os princípios que norteiam as ações do MDCA, nos quais pode-se perceber um viés teológico imbricado, que constitui mais um ponto de interlocução entre as ações da Pedagogia Social e a Teologia. Também são discutidas as maneiras pelas quais a Educação Holística pode estabelecer diálogo com a Endomística nessas ações.

A experiência da pesquisadora, enquanto educadora social, perpassa todo o texto, mas, surge com maior ênfase no terceiro capítulo. Nele, a concepção teológica do cuidado como essencial e de suas ressonâncias, proposta por Leonardo Boff, possibilitam a admissão de novos horizontes e novos lugares de sentido junto à práxis na ONG. Perceber Deus no cotidiano, junto às pessoas e inserido em suas vivências, permite experimentar a transparência proposta, também, por Leonardo Boff. O conceito inter-relaciona a transcendência com a imanência, de maneira direta, associada às vivências humanas no mundo, com as pessoas e com a natureza. Dessa forma, pode-se, mais uma vez, estabelecer o diálogo entre as ações da Pedagogia Social e a Teologia. O processo de resgate da dignidade humana, do reforço da autoestima, da capacidade de se reconhecer capaz e merecedor ou merecedora de vivências libertadoras, ilustrado pelas experiências propostas nas oficinas do MDCA, que inclui narrativas de falas

adolescentes e a percepção da pesquisadora, constituem possibilidades pedagógicas de concretizar uma práxis inspirada na concepção teológica de Leonardo Boff, que viabiliza e destaca a relevância de se estabelecer a interlocução entre a Pedagogia Social e a Teologia.

Porto Alegre, algum dia de março de 2010.

Por indicação de uma amiga, recebo uma ligação do Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA), ONG situada no bairro Partenon, na cidade de Porto Alegre/RS, me convidando para trabalhar como Educadora Social no Programa Adolescente Aprendiz. O Programa promove a “inclusão social e profissional de adolescentes de baixa renda”¹⁴, na faixa etária dos 15 aos 17 anos incompletos.

Cada adolescente permanece no Programa por um período de 1 ano, 11 meses e 29 dias, conforme prazo máximo de dois anos estabelecido pela Lei nº 10.097/00¹⁵. O contrato de trabalho firmado é por tempo determinado e garante a inserção dos adolescentes e das adolescentes no ambiente de trabalho de instituições parceiras, tais como: Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil, Infraero, Bannrisul, Procuradoria Geral do Estado do Rio Grande do Sul e BR Distribuidora. Nesse período, as atividades são distribuídas da seguinte maneira: quatro dias da semana cumpridos no ambiente laboral e um dia, no caso, às quintas-feiras, na sede da ONG, onde é trabalhada a formação para a cidadania.

Ao me apresentar à coordenadora do Programa, depois de repassar a proposta de trabalho desenvolvida na ONG, ela comenta “Aqui temos que ser exigentes com eles se quisermos fazer a diferença, porque o mundo lá fora é cruel. Passar a mão na cabeça só vai mantê-los na estagnação em que já se encontram, porque a família, os amigos, os vizinhos não têm perspectiva de transformação de vida, até porque lhes falta oportunidade. E a própria sociedade faz questão de mantê-los assim, sem futuro. Mas eles podem desenvolver a capacidade de transformar a vida deles, inclusive a da família.” Dessa fala, três pontos merecem destaque: a crueldade, de fato, a sociedade prefere invisibilizar essas crianças e adolescentes e, quando as olha, o faz com o olhar da exclusão; a estagnação, gerações que se mantêm às margens da sociedade, falta-lhes dignidade, sentido à vida; e, a capacidade transformadora, talvez fruto da resiliência, que se encontra adormecida em cada um deles e em cada uma delas. Nesse momento, instigada a desafiar o que já estava escrito, tem início a jornada de uma Educadora Social.

¹⁴ Descrição apresentada no sítio de divulgação da Instituição. Disponível em: <http://www.mdca.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=63>. Acesso em: 04 abr. 2019.

¹⁵ BRASIL Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em: 04 abr. 2019.

2 INFÂNCIA NA LEGISLAÇÃO E NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura

Paulo Freire¹⁶

Ao longo da história das civilizações, as crianças ocupam posições diversas na sociedade. Os conceitos de família e de infância são construções sociais e, por isso, modificam-se com o passar dos séculos. Etimologicamente, o termo “infância” tem origem no “latim: *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu participio presente *fan*, falante, e de sua negação *in*, ou seja, *infans* é aquele que ainda não possui a linguagem; o infante é aquele que não fala.”¹⁷ Associada à incapacidade da fala, surge a concepção de que as crianças são seres incapazes, por isso não são consideradas como partícipes da sociedade. Essa concepção se perpetua ao longo da história.

Na Idade Média, a família se resume ao casal, não há vínculo afetivo com as crianças, a prole tem significado como projeção futura, são seres que podem “vir a ser”. A concepção torna-se compreensível, uma vez que as condições sanitárias da época são extremamente precárias, o que torna difícil a sobrevivência até os sete anos de idade, quando a criança passa a existir socialmente já como um pequeno adulto. Com essa idade, elas participam da vida cotidiana, sem restrições, trabalham e dividem o espaço com as pessoas adultas, inclusive vestindo-se como tal.

No início da Idade Moderna, final do século XV, as crianças são mantidas em casa até, por volta dos sete ou nove anos. Geralmente, ao completarem sete anos, são realocadas em outras famílias, na condição de aprendizes, para desempenhar atividades domésticas pesadas. Essa condição se mantém até a criança completar quatorze ou dezoito anos, quando lhe é permitido voltar ao convívio familiar, agora, na condição de pessoa adulta. Entretanto, como não foi criado vínculo com a família,

¹⁶ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 41.

¹⁷ VIEIRA, Rafaela Cristine de Moraes. **A construção social da infância**: uma abordagem histórica e sociológica. Programa de Pós-graduação Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2014, p.8-9. Disponível em: https://www.academia.edu/15352747/A_CONSTRU%C3%87%C3%83O_SOCIAL_DA_INF%C3%82NNCI_UMA_ABORDAGEM_HIST%C3%93RICA_E_SOCIOL%C3%93GICA?auto=download. Acesso em 06 set. 2017.

muitas vezes, a criança, agora adolescente, não chega a retornar ao seio familiar. “A família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos”¹⁸ A condição de aprendiz corresponde à educação proporcionada na época, segundo Ariès “Essa aprendizagem era um hábito defendido em todas as condições sociais”¹⁹

A realocação das crianças constitui característica cultural da época, pois acredita-se que a aprendizagem se faz no cotidiano, abrange todas as funções que preparam as crianças para a vida adulta. Assim como na era medieval as crianças são entregues aos mestres, nos séculos seguintes, são realocadas em novas famílias, com intuito de aprenderem a “servir bem e devidamente”²⁰ Viver sob a condição de aprendiz não representa demérito algum, pois na concepção social que se tem, saber servir e cumprir com os afazeres domésticos, como, por exemplo, o serviço da mesa, constitui sinônimo de boa educação. Segundo Ariès, esse serviço “até o século XVIII ocupou um lugar considerável nos manuais de civilidade e nos tratados de boas maneiras: é o assunto de um capítulo inteiro do manual de civilidade cristã de J. B. de La Salle, um dos livros mais populares do século XVIII”²¹

A concepção de escola, como se tem atualmente, na época, está restrita a uma pequena parcela da população, vinculada à Igreja, que, mesmo assim, não é dispensada das tarefas domésticas que constituem a condição de aprendizes.

Após a Revolução Industrial, já no século XIX, surge a escola mais parecida com os modelos atuais: instituições destinadas ao ensino das crianças. À escola cabe ministrar um ensino técnico, voltado para determinadas ocupações, como, por exemplo, a equitação, a caça e as armas. Mesmo assim, as crianças não são mantidas no convívio familiar, afastam-se para estudar, em geral passam a morar com os mestres ou em pensionatos. Entretanto, percebe-se um estreitamento nos laços familiares, pois às famílias é designado um dia de visita. A partir desse momento, a criança passa a ter seu lugar na família. Ariès comenta, inclusive que “O clima sentimental era agora completamente diferente, [...] como se a família moderna

¹⁸ ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dona Flaksman, 2.ed., Rio de Janeiro: LTC, 2006, p. 231.

¹⁹ ARIÈS, 2006, p. 229.

²⁰ ARIÈS, 2006, p. 226.

²¹ ARIÈS, 2006, p. 229.

tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito de educar as crianças na escola.”²²

Essa breve introdução fornece algumas pistas a respeito da perspectiva histórico-social que se tem da infância no decorrer da História. Assim, pode-se compreender a maneira como as crianças são retratadas social e legalmente no Brasil, uma vez que com a colonização são incorporados valores e costumes da metrópole.

O Brasil é considerado um dos países mais evoluídos no que tange a legislação de proteção às crianças e adolescentes na atualidade. Na fase anterior à Constituição de 1988, o aporte legal segrega e não atende às necessidades fundamentais das crianças e adolescentes. Somente, a partir do momento que estes e estas são reconhecidos e reconhecidas como sujeitos de direito, passam a tê-las garantidas, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir do Estatuto, as crianças passaram a contar com uma rede de suporte multidisciplinar voltada para a defesa e proteção de seus direitos.

Entretanto, para se alcançar esse estágio, percorre-se uma longa estrada. Assim como o conceito de família, o conceito de infância constitui-se um construto social e, por isso, relaciona-se intrinsecamente com a sociedade de sua época. Além disso, todo construto social provém de determinadas bases conceituais. Essas bases não desaparecem com a evolução ou transmutação do sistema social, seus princípios podem estar diluídos, mas perduram no imaginário conceitual das sociedades delas advindas. Assim como o processo de abolição da escravatura não foi capaz de garantir que crianças negras, nascidas em pleno século XXI, estejam livres do preconceito e possam desfrutar de uma sociedade justa e equitativa, também a infância brasileira permanece vítima dessa percepção histórica excludente. No MDCA, inúmeros são os relatos de adolescentes que são barrados na saída das lojas dos *shoppings centers* para terem suas mochilas revistadas, que, ao entrarem em determinadas lojas, são seguidos por seguranças, como se, pelo simples fato de serem pobres e/ou negros (os relatos são dos meninos) não são dignos de estarem ali ou fossem furtar algum produto.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos²³ (DUDH), proclamada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, a dignidade da pessoa humana é considerada

²² ARIÈS, 2006, p. 232.

²³ ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

como fundamento da liberdade, ou seja, toda e qualquer pessoa, pelo simples fato de ser uma pessoa, tem a dignidade como inerente. Em decorrência disso, toda e qualquer situação que exponha uma pessoa à exclusão, viola sua dignidade e, portanto, sua liberdade. Sob essa perspectiva, a pesquisa retrata a inclusão como direito de ser: ser cidadã, ser ela mesma, ser capaz, ser parte, ser digna – enquanto pessoa humana.

Uma vez que a infância, no Brasil, se constrói marcada pela exclusão, investigar as raízes do ECA, perceber o processo social através do qual se chega até ele, torna-se relevante para compreender a necessidade primordial de sua preservação e de investir em seu aprimoramento na busca de uma sociedade futura mais humanizadora e equitativa para crianças e adolescentes brasileiras.

Nesse sentido, a reflexão, que busca retratar a percepção social da infância no Brasil, pode ser dividida em quatro momentos distintos: o primeiro que inclui o período entre a época do descobrimento e o final do Império, marcado pela invisibilidade; o segundo, que tem início na Primeira República e se estende até os últimos anos da República Velha, voltado para a ordem social; o terceiro, que inicia com a Era Vargas e se prolonga até o final do Regime Militar, marcado pela CPI do menor; e o quarto, que sucede aos estudos da ONU sobre os direitos da criança e perpassa a mudança de paradigma advinda desses estudos até chegar nos dias atuais, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que prima pela Doutrina da Proteção Integral. Esse panorama histórico contribui para a compreensão das dificuldades encontradas ao se propor uma mudança de paradigma em relação à infância e à adolescência brasileira, portanto, constitui-se relevante ao escopo da pesquisa.

2.1 Da Colônia ao Império: a invisibilidade

No período colonial, o Brasil, por ser considerado colônia de Portugal, vê-se submetido às leis portuguesas. Em 1446, o rei D. Afonso V promulga o conjunto de leis conhecido por *Ordenações Afonsinas*, que permanece em vigor na época do descobrimento do Brasil. Em 1512, o então rei de Portugal, D. Manuel I, após rever alguns pontos da antiga legislação, promulga as *Ordenações Manuelinas*, que passam a reger a colônia brasileira.

As Ordenações constituem-se leis gerais elaboradas pelos monarcas, que estabeleciam “organização judiciária, competências, relações da Igreja com o Estado, processo civil e comercial”²⁴. Segundo Martins Filho,

Além dessa lei geral, os governadores-gerais e os vice-reis do Brasil estiveram submetidos aos Regimentos, que traçavam normas específicas para o Brasil, estabelecendo medidas a serem tomadas nas capitanias, tratamento dos índios, organização da defesa, disciplinamento do comércio, organização da justiça, normas de arrecadação, cuidados com os hospitais e igrejas, etc²⁵

Como nessa época o Brasil constitui apenas uma colônia, os documentos legais pertenciam a Portugal e, por isso, não se tem registro detalhado de seus conteúdos.

Em 1595, Portugal passa ao domínio espanhol e, em 1603, o rei Filipe III publica as *Ordenações Filipinas*, que constituem as bases para o direito penal. Esse conjunto de leis é apresentado em cinco livros, cada qual com um escopo: direito administrativo e organização judiciária (Livro I); direito dos eclesiásticos, do rei, dos fidalgos e dos estrangeiros (Livro II); processo civil (Livro III); direito civil e comercial (Livro IV) e direito penal e processo penal (Livro V). Cabe salientar que as Ordenações não buscam legislar sobre aspectos gerais da vida social, no intuito de preencher as lacunas e contradições como atualmente se propõe o Código Penal, mas retratar casos concretos pertinentes à época, consistem em perpetuar de forma escrita as normas vigentes, o que lhes imprime caráter legal.

Pode-se dizer que o Livro V, o qual retrata os delitos mais comuns na sociedade colonial, aproxima-se do que hoje se tem por Código Penal, uma vez que aponta o delito e prevê a punição devida. As penalidades nele previstas podem ser consideradas severas, incluem: multa, extradição temporária para outras colônias, perda de bens e terras, açoites, bem como a pena de morte por esquartejamento (morte atroz) ou forca (morte natural). Aqueles que fazem jus a privilégios, “como os fidalgos, os cavaleiros, os doutores em cânones ou leis, os médicos, os juizes e os

²⁴ PASSOS, Adriano. Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas. In: **Caderno Conciso**. 15 mar. 2010. Disponível em: <<http://cadernoconciso.blogspot.com/2010/03/ordenacoes-afonsinas-manuelinas-e.html>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

²⁵ MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. O Ordenamento Jurídico Brasileiro. In: **Revista Jurídica Virtual da Presidência da República**. Brasília, vol. 1, n. 3, julho, 1999, artigo on-line, p.2. Disponível em: < <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1054/1038>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

vereadores”²⁶ estão isentos de determinadas penalidades consideradas cruéis e difamatórias.

Interessante perceber, já nesse momento inicial da História do povo brasileiro, a separação feita entre o que se pode chamar de elite (fidalgos, cavaleiros, doutores, médicos, juizes e vereadores), que está imune a penalidades mais severas e o resto da população. O sociólogo e filósofo Jessé Souza retrata o processo de formação social brasileira como o desenvolvimento intencional de uma subcidadania, que se origina, exatamente, em pequenas distinções entre elite e povo, como a questão das penalidades. O autor propõe “pensar a nossa desigualdade e suas mazelas como a subcidadania permanente para grande parte da população, como a resultante de um processo histórico que impossibilitou aprendizados sociais e políticos decisivos.”²⁷ Esse processo é responsável por instituir o racismo implícito em nossa cultura. Cabe salientar a essência do fenômeno designado por racismo: a segregação ontológica. Antes mesmo de se referir a etnias, a intenção primeira constitui “a separação ontológica entre seres humanos de primeira classe e seres humanos de segunda classe. [...] que construa uma distinção ontológica, independente da experiência concreta, entre os seres humanos.”²⁸ Talvez o pior traço da referida subcidadania, seja o não reconhecimento de si mesmo como cidadão ou de si mesma como cidadã, como sujeito de direitos. Inúmeras vezes ao sair com as turmas do MDCA para visitas a espaços culturais, os adolescentes e as adolescentes questionam: “Sora, a gente pode entrar aí mesmo?” A luta por minimizar essas mazelas ontológicas, motiva a pesquisadora a propor refletir a Educação sob uma perspectiva mais humanizadora, que reconhece sermos fruto dessa história.

A partir das Ordenações Filipinas, no Livro V, tem-se mencionado, por faixa etária, as punições devidas quando o delito for cometido por menores. Em seu Título CXXXV, consta:

Quando os menores serão punidos por os delictos, que o fizerem.
Quando algum homem, ou mulher, que passar de vinte annos, commetter
qualquer delicto, dar-se-lhe-ha a pena total, que lhe seria dada, se de vinte e
cinco annos passasse.

²⁶ MACIEL, José Fábio Rodrigues. Ordenações Filipinas- considerável influência no direito brasileiro. In: **Jornal Carta Forense**. Documento on-line, 2006. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/ordenacoes-filipinas--consideravel-influencia-no-direito-brasileiro/484>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

²⁷ SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018, p.23.

²⁸ SOUZA; 2018, p.20.

E se fôr de idade de dezasete annos até vinte, ficará em arbítrio dos Julgadores dar-lhe a pena total, ou diminuir-lha.

E em este caso olhará o Julgador o modo, com que o delicto foi commettido, e as circumstancias dele, e a pessoa do menor; e se o achar em tanta malicia, que lhe pareça que merece total pena, dar-lhe-há, postoque seja de morte natural.

E parecendo-lhe que a não merece, poder-lha-ha diminuir, segundo a qualidade, ou simpleza, com que achar, que o delicto foi commettido.

E quando o delinquente fôr menor de dezasete annos cumpridos, postoque o delicto mereça morte natural, em nenhum caso lhe será dada, mas ficará em arbítrio do Julgador dar-lhe outra menor pena.

E não sendo o delicto tal, em que caiba pena de morte natural, se guardará a disposição do Direito Comum.²⁹

No documento, fica explicitado que a partir dos vinte anos, a penalidade aplicada no caso de delito não sofre redução por questões etárias. Por outro lado, entre os dezessete e os vinte anos, pode haver redução da pena e, no caso da condenação ser de morte, essa deverá ser *natural*, o que, na época, corresponde à força. Já às pessoas com dezessete anos incompletos, não cabe a pena de morte, esta deve ser substituída por pena menor equivalente. No caso de delitos menores, aos quais não caberia a penalidade máxima, os menores e as menores se enquadram no Direito Comum, ou seja, não há distinção de pena.

Percebe-se que, no Brasil colônia, crianças e adolescentes até os dezessete anos incompletos, são vistos como delinquentes comuns, eximidos apenas da pena de morte. Nas Ordenações Filipinas, a partir dos sete anos de idade, a criança é considerada responsável por seus atos e, portanto, pode ser punida legalmente. Considera-se o Livro V das Ordenações Filipinas, o primeiro e mais duradouro Código Penal brasileiro, pois sua vigência data de 1603 a 1830.

Sem pretender julgar a relação estabelecida com as crianças e adolescentes da época, mesmo porque a sociedade em questão encontra-se em construção e, por isso, não possui identidade própria, mas com intuito de perceber o início das relações sociais/legais que a sociedade brasileira propõe para com suas crianças e adolescentes, cabe destacar seu caráter marginalizante³⁰. Aliás, caráter esse que só se começa a superar com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

²⁹ ALMEIDA, Candido Mendes de. **Código Philippino ou Ordenações e Leis do Reino de Portugal**. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Philomathico, 14ed. 1870, Quinto Livro das Ordenações, p. 1311. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>>. Acesso em 29 ago. 2017.

³⁰ A pesquisadora adota a perspectiva de Juan Diaz Bordenave ao retratar o **fenômeno da marginalização**, e não o fenômeno da marginalidade. Segundo o autor, há uma grande diferença entre ambos, a marginalidade caracteriza a exclusão como autoprovocada, ao passo que a **marginalização** a reconhece como consequência da desigualdade social provocada pelo processo de desenvolvimento modernizador. Esses conceitos são aprofundados e discutidos no próximo capítulo.

Em meio a essa sociedade em construção, é instituída, em 1726, na cidade de Salvador, a primeira roda dos expostos, conforme os moldes europeus. Desde a Idade Média, na Itália, por iniciativa do Papa Inocêncio III, o Hospital de Roma, destinado ao acolhimento e à assistência a crianças abandonadas, recebia os expostos “através de uma ‘roda’, com um pequeno colchão, onde se depositavam os bebês.”³¹ Em 1543, com base em um decreto instituído por Dom Manuel, a Santa Casa de Misericórdia de Lisboa torna-se responsável por prestar assistência caritativa às crianças abandonadas. Pela primeira vez na História, a assistência à infância é institucionalizada.

No século XVIII, ao Brasil é concedida a permissão de inaugurar sua primeira roda dos expostos, na Santa Casa de Misericórdia de Salvador, com apoio financeiro do rei. Em 1738, surge no Rio de Janeiro a segunda roda de expostos brasileira, em 1789, a terceira na cidade de Recife e, em 1825, a de São Paulo. Nesse período, ao se oficializar a roda dos expostos, a assistência à infância perde seu caráter caritativo e assume caráter filantrópico. Segundo as Ordenações Filipinas, “toda a assistência aos expostos era obrigação das câmaras municipais”³², como os gastos para manter o grande número de crianças abandonadas são consideráveis, as câmaras relutam em cumprir com a obrigação. Em 1º de outubro de 1828 é promulgada a Lei dos Municípios que em seu Art. 76, indiretamente, exime as câmaras municipais da responsabilidade de manter os expostos em cidades nas quais existam Casas de Misericórdia, pois, aponta:

Art. 76. Não podendo prover a todos os objectos de suas attribuições, preferirão aquelles, que forem mais urgentes; e nas cidades, ou villas, aonde não houverem casas de misericórdia, attentarão principalmente na criação dos expostos, sua educação e dos mais orphãos pobres, e desamparados.³³

Com ela, tem-se reforçado o caráter filantrópico e utilitarista do cuidado à infância brasileira e como consequência, surgem várias rodas de expostos. As Casas de Misericórdia, agora, contam somente com a caridade da população para manterem as crianças. Segundo Freitas, “Homens proprietários, preocupados com a salvação

³¹ FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 9. ed, 2016, p.73. A roda dos expostos constitui-se em um meio cilindro vertical, contendo um colchão na base. O sistema giratório era posicionado no muro das instituições e continha uma sineta que seria acionada sempre que um bebê fosse deixado na roda.

³² FREITAS, 2016, p.79.

³³ BRASIL, **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1828**. Parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878, p.85. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>>. Acesso em 20 fev. 2019.

de suas almas, deixavam em seus testamentos legados e esmolas para as Misericórdias, muitos designando-os expressamente para a ajuda na criação dos expostos.”³⁴

Desde muito cedo na História do Brasil, o governo busca artimanhas legais para repassar à sociedade a responsabilidade para com as crianças brasileiras em situação de vulnerabilidade social. Não se responsabilizar significa não reconhecer como social a questão da infância brasileira. Essas são as bases sobre as quais se constrói a relação com as crianças pobres no Brasil: se culpam as famílias e as próprias crianças, ambas são excluídas e marginalizadas por uma sociedade que se nega a reconhecer-se como parte da questão. Esse estigma se perpetua ao longo dos anos e, ainda hoje, com quase 30 anos de ECA, essas crianças e seus familiares lutam contra a marginalização e contra a exclusão social. Nos espaços de atuação da Pedagogia Social, elas encontram acolhimento para o desenvolvimento de sua autonomia e construção de uma cidadania efetiva. Mas isso, constitui uma outra discussão a ser retratada nos próximos capítulos!

Apesar de proclamada a independência do Brasil, em 1822, o país continua regido pelas Ordenações Filipinas. Em 1824 é outorgada a Constituição do Império, voltada aos direitos civis e políticos, no intuito de organizar a nova sociedade, agora independente. Algumas punições presentes nas Ordenações Filipinas, são banidas da Constituição e, em seu Art. 179, é mencionada a intenção de elaboração de um Código Criminal:

XVIII. Organizar-se-ha quanto antes um Codigo Civil, e Criminal, fundado nas solidas bases da Justiça, e Equidade.

XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas crueis.

XX. Nenhuma pena passará da pessoa do delinquente. Por tanto não haverá em caso algum confiscação de bens, nem a infamia do Réo se transmittirá aos parentes em qualquer gráo, que seja.³⁵

Na Constituição de 1824, tem-se mencionado, enquanto criança ou adolescente, apenas a figura do Imperador nos capítulos IV e V que se ocupam com a sucessão do Império e com a Regência no caso do sucessor ser menor de idade³⁶.

³⁴ FREITAS, 2016, p.84.

³⁵ BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Art.179, §XVII-XX. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 29 ago. 2017.

³⁶ Na referida Constituição, o Imperador é considerado menor até os dezoito anos incompletos. BRASIL, 1824, Art.121.

Três anos depois de outorgada a constituição, dá-se início a elaboração do Código Criminal. No processo são apresentados dois projetos: o do Deputado Bernardo Pereira de Vasconcelos e, doze dias depois, o do Deputado José Clemente Pereira. As propostas são submetidas à Câmara e ao Senado e, em 1829, é sugerida nova redação que inclui a pena de morte e a utilização de galés perpétuas³⁷. A questão da pena de morte gera alguma polêmica, entretanto é incluída, sob a justificativa de que “sem a aludida pena, não se manteria a ordem entre os escravos, os quais, pelo seu teor de existência, seriam indiferentes a outros castigos.”³⁸

O Código Criminal do Império, outorgado em 1830, é inspirado no modelo francês, que utiliza como critério para determinar se a pessoa é passível de penalização seu discernimento frente ao delito cometido. No documento, tem-se algumas referências à crianças e adolescentes, por exemplo, menores de quatorze anos são isentos de culpabilidade (Art.10 §1º), a menos que fique provada sua capacidade de discernimento e, nesse caso, são encaminhados ou encaminhadas às casas de correção³⁹.

Levantam-se questões para reflexão: como determinar se a criança tem, ou não, capacidade de discernimento? A quem seria designada essa incumbência? A subjetividade dessa ressalva pode apontar para uma pseudo isenção de culpabilidade, uma vez que o habitual, conforme documento anteriormente em vigor, é tratar crianças como pessoas adultas a partir dos sete anos de idade. Além disso, a Constituição, em si, nada inclui a respeito delas e o Código Criminal do Império adquire validade legal apenas oito anos após as Ordenações Filipinas, que constituem parâmetro sócio-regulador enraizado. Tobias Barreto, jurista, corrobora ao criticar o critério utilizado “É, porém, para lastimar que [...] o nosso legislador tivesse consagrado a singular teoria do *discernimento*, que pode abrir caminho a (sic) muito abuso e dar lugar a mais de um espetáculo doloroso.”⁴⁰

³⁷ A pena de galés perpétuas consiste em pena de trabalho forçado, na qual o delinquente fica acorrentado pelos pés enquanto rema nas galés.

³⁸ FREGADOLLI, Luciana. Antecedentes históricos do Código Criminal de 1830. In: **Akrópolis**: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, v.5, n.20, 1997, artigo on-line. p.21. Disponível em: < <http://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1707/1479>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

³⁹ Art.13 “Se se provar que os menores de quatorze annos, que tiverem commettido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos ás casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezasete annos”. BRASIL, **Código Criminal do Império do Brazil**, 1830. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

⁴⁰ BARRETO, Tobias. **Menores e loucos em direito criminal**. Atualizado pelo Dr. Afonso Celso Rezende. Campinas: Romana, 2003, p.56.

Ainda no mesmo Código, o fator etário também aparece como circunstância atenuante, no Art.18 §10, tem-se, “Ser o delinquente menor de vinte e um annos. Quando o réo fôr menor de dezasete annos, e maior de quatorze, poderá o Juiz, parecendo-lhe justo, impôr-lhe as penas da complicitade.”⁴¹ Segundo Cury, a pena da complicitade “equivalia a 2/3 da pena que caberia a um adulto”⁴².

Ao observar o a legislação brasileira, tanto no período colonial, quanto no período imperial, percebe-se a invisibilidade social de crianças e adolescentes. A sociedade volta os olhos para crianças e adolescentes quando estes e estas cometem algum delito, “antes disso, não havia, por parte dos poderes, nenhuma preocupação em relação à prevenção de tais atos que esses menores podiam praticar”.⁴³ Além disso, uma vez que eram passíveis de punição, assim como qualquer pessoa adulta, não haviam prisões dedicadas exclusivamente às crianças e adolescentes, estes e estas eram encarcerados junto com os adultos delinquentes. De maneira geral, pode-se dizer que, apesar de surgirem algumas alterações legais, a maneira como a sociedade brasileira lida com suas crianças e adolescentes permanece inalterada: volta-se os olhos para eles e elas quando cometem algum delito e o olhar é sempre punitivo.

Nesse período, percebe-se que a criança é tida como “objeto de interesse apenas de suas famílias e da Igreja”⁴⁴ A Igreja, sob o propósito da caridade, incentiva as doações e a esmola, como meio de se alcançar a salvação e aos pobres, como reconhecimento do ato de generosidade, cabe-lhes, desde a mais tenra idade, a submissão agradecida.

2.2 Na Primeira República: uma questão de ordem social

Menos de um ano após a proclamação da República, antes mesmo de ser divulgada a nova Constituição, é promulgado, em 11 de outubro de 1890, o Código

⁴¹ BRASIL, 1830, Art.18 §10.

⁴² CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**: comentários jurídicos e sociais. São Paulo: Malheiros Editora, 5 ed., 2002, p.55.

⁴³ OLIVEIRA, Juliana N.; FUNES, Gilmara P. F. Mohr. **Histórico da maioridade penal no Brasil**. Artigo on-line. p.2. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1745/1657>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

⁴⁴ ERMEL, Luiza Helena Nunes. Apresentação. In: RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2011, p. 12.

Penal dos Estados Unidos do Brasil⁴⁵. Por se tratar de um período de transição entre dois sistemas bem distintos de governo, da monarquia à república, surge a necessidade de se estabelecer uma certa ordem social, o que justifica a pressa com a qual o Código Penal é instituído. Além disso, como afirma Garcia, na época, “os textos constitucionais não tinham a relevância que lhe devia ser dada, não ocupando a centralidade dos sistemas jurídicos”⁴⁶.

Em relação às crianças e adolescentes, o documento prevê algumas alterações em relação ao Código anterior. No Art.27, tem-se:

“Não são criminosos:

§ 1º Os menores de 9 anos completos;

§ 2º Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento.”⁴⁷

Percebe-se que as referidas alterações tangem, principalmente, a questão etária, uma vez que, a partir do Código Penal de 1890, o limite para a imputabilidade é estendido em dois anos. Entretanto, o critério do discernimento, também chamado de *biopsicológico*, é mantido.

Muitas críticas surgem em relação ao Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, uma vez que é promulgado às pressas, com intuito de instaurar a ordem social, segundo Siqueira “Inspirado ainda na intuição clássica, não satisfaz completamente as aspirações e necessidades do país, sendo objeto, por isso, de intensa crítica.”⁴⁸ Entretanto, há que se reconhecer que o documento representa certa evolução, uma vez que, “com este se aboliu a pena de morte e instalou -se o regime penitenciário de caráter correccional, o que constituiu um avanço na legislação penal.”⁴⁹

Sem querer desmerecer tal “avanço”, cabe o questionamento: em que medida, uma sociedade que se limita a voltar o olhar para crianças e adolescentes,

⁴⁵ SOARES, Oscar de Macedo. **Código penal da República dos Estados Unidos do Brasil (1890)**. Rio de Janeiro: Senado Federal: Superior Tribunal de Justiça, 2004. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496205>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

⁴⁶ GARCIA, Daniel Melo. Desenvolvimento histórico da responsabilização criminal do menor infrator. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 94, p. 5. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10594>. Acesso em: 29 ago. 2017.

⁴⁷ SOARES, 2004, p. 72.

⁴⁸ SIQUEIRA, Galdino. **Direito Penal Brasileiro**: segundo o Código Penal mandado executar pelo Decreto N. 847, de 11 de outubro de 1890, e leis que o modificaram ou completaram, elucidados pela doutrina e jurisprudência. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, v. 1, p. 11. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496211>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

⁴⁹ CAVAGNINI, José Alberto. **Somos Inimputáveis!** O problema da redução da maioridade penal no Brasil. São Paulo: Baraúna, 2013, p.34.

apenas quando cometem algum delito constitui-se capaz de implementar um “regime penitenciário de caráter correccional”⁵⁰, aliás, que grande diferença se pode perceber entre um sistema punitivo e um de caráter correccional? Veja que ainda não se cogita um sistema de caráter reintegrador, que pressupõe, além de atividades reabilitadoras ao convívio social, um posterior acolhimento que viabilize a inclusão social da pessoa egressa do sistema em questão.

No período que sucede à proclamação da República, conhecido por Primeira República ou República Velha, surgem as primeiras preocupações de ordem social no Brasil. No que tange a questão da segurança pública, um dos maiores problemas constitui o contingente de crianças abandonadas, obrigadas a viverem nas ruas que, muitas vezes, causavam desordem. Com intuito de restaurar a ordem social, a polícia passa a persegui-las. Rizzini, salienta:

A criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. Descubrem-se na alma infantil elementos de crueldade e perversão. Ela passa a ser representada como delinqüente e deve ser afastada do caminho que conduz a criminalidade das “escolas do crime”, dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção.⁵¹

Em 1893 fica instituído o Decreto nº 145, que prevê a criação de uma colônia para reabilitação dos delinquentes, a fim de minimizar tais problemas. O documento retrata a questão de maneira geral, no texto consta que, independentemente da idade, qualquer pessoa que viva nas ruas, pode ser encaminhada à colônia, por um período de seis meses a dois anos, no qual deve trabalhar para contribuir com a manutenção do espaço⁵². Entretanto, uma única colônia não pode dar conta do alto número de pessoas que vivem nas ruas. Sendo assim, como o texto não explicita a inclusão de menores, e a situação da colônia é bastante precária, as crianças e adolescentes permanecem pelas ruas.

Nesse período de virada do século, o processo de urbanização da cidade de São Paulo se constitui de forma caótica: predomina o contraste entre “um centro urbano com *boulevards* aristocráticos e luminosos, convivendo com aglomerações operárias constituídas por ruas sombrias e confusas, com populações encurraladas

⁵⁰ CAVAGNINI, 2013, p. 34.

⁵¹ RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2011, p. 28.

⁵² BRASIL, **Decreto nº 145 de 11 de julho de 1893**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-145-11-julho-1893-540923-publicacaooriginal-42452-pl.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

em cortiços.”⁵³ As massas urbanas vivem em condições precárias. A miséria e a indigência caracterizam a questão social da época. Entretanto, não é essa imagem que a República deseja perpetuar, pelo contrário, pretende se consolidar como uma “nova era”. Nesse sentido, os republicanos populistas consolidam na Educação o projeto de viabilizar a construção da sociedade almejada. Partem do princípio de que a instrução constitui-se primordial para garantir o sucesso da República, através de suas instituições que pretendem instaurar um corpo político sólido e sustentar um pacto social estável.

Neste cenário, em 1894, são inauguradas as novas instalações da Escola Normal de São Paulo, “*cellula mater da instrução pública*”⁵⁴, com intuito de construir a nova sociedade urbana paulista, a instituição busca construir “uma imagem de criança, subitamente valorizada e representada como herdeira da República recém-instalada.”⁵⁵ Ao suntuoso prédio situado na recém inaugurada Praça da República, atribui-se “fachada grandiosa, interior imponente e transparente – características da arquitetura da época republicana – despertam sentimentos de devoção. A Escola Normal de São Paulo transforma-se em edifício de culto a um poder que exprime força e vitalidade: a República”⁵⁶.

A valorização da instrução pública tem por finalidade a coesão social, é preciso ensinar ao povo e, principalmente às crianças, retratados como “os novos”, os padrões e costumes da vida republicana. Nessa perspectiva, se constrói a escola brasileira: instrumento de controle para garantir a ordem social. Freitas considera que essa *cellula mater* representa

“um falanstério, na acepção ampla do termo: conjunto de estruturas arquitetônicas, administrativas, econômicas e morais, sobre o qual se assentará a sociedade transparente envolvida na abundância e trabalho atraente, conduzida por um governo político, que se dissolve na ‘administração das coisas’, substituindo-se a servidão e os conflitos sociais pela harmonia e moralidade pública, mediante a instrução dos novos”⁵⁷

O projeto arquitetônico do novo prédio da Escola Normal de São Paulo enche os olhos de qualquer um, inclusive hoje, imagina na época em que foi construído. A planta baixa, do prédio de três andares, dos quais um encontra-se subterrâneo, tem formato de “E”, que permite a perfeita divisão em duas alas simétricas: uma masculina

⁵³ FREITAS, 2016, p. 103.

⁵⁴ FREITAS, 2016, p. 113.

⁵⁵ FREITAS, 2016, p. 100.

⁵⁶ FREITAS, 2016, p. 117.

⁵⁷ FREITAS, 2016, p. 113-114.

e outra feminina. As instalações contam com anfiteatro, ginásio, laboratórios de Química e Física, oficinas de carpintaria, câmara escura, biblioteca, museu e uma plataforma para observações meteorológicas. Todas as salas de aula têm janelas e portas envidraçadas enormes, o corredor por onde as pessoas transitam se situa na parte interna, com vista para o pátio⁵⁸.

Dessa forma, todas as pessoas se avistam, o que permite um maior controle sobre suas relações e atitudes por parte da direção. Assim era de se esperar que fosse, uma vez que a instituição se propunha a construir a “sociedade almejada para a nova República”, afinal, era preciso se “educar os novos”! Todo o projeto é elaborado com o propósito de garantir a ordem social, que, em outras palavras, se traduz em manter o controle sobre as ações da população, a começar pelas crianças. E quantas escolas, ainda hoje, mantêm esse perfil de arquitetura? Quantas construções novas, 128 anos depois, seguem o mesmo padrão, sob o argumento de estimular a convivência, garantir a segurança das crianças e adolescentes? Que implicações isso traz à Educação no século XXI? Não canso de me questionar, que escola estamos oferecendo a nossas crianças e adolescentes? Cabe a reflexão.

Frente a situação instaurada, devido à grande desordem social, o governo busca reorganizar o serviço policial, bem como viabilizar o proposto no Decreto nº 145 e esclarecer a situação do menor. Para isso, institui o Decreto nº 947, em 1902, do qual destacam-se os artigos:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado:

IV. A crear uma ou mais colonias correccionaes para rehabilitação, pelo trabalho e instrucção, dos mendigos validos, vagabundos ou vadios, capoeiras e **menores viciosos** que forem encontrados e como taes julgados no Districto Federal, comprehendidos nessas classes os definidos no Codigo Penal e no decreto n. 145, de 12 de julho de 1892.

Art. 7º [...] serão recolhidos ás colonias correccionaes:

I. Os menores de 14 annos, maiores de 9, inculpados criminalmente que forem julgados como tendo agido sem discernimento, nos termos dos arts. 30 e 49 do Codigo Penal.

II. Os menores abandonados de 14 annos, maiores de 9 que, por serem orphãos ou por negligencia ou vicios, ou enfermidades dos paes, tutores, parentes ou pessoas em cujo poder, guarda ou companhia, vivam, ou por outras causas, forem encontrados habitualmente sós na via publica, entregues a si mesmos e privados de educação.

Art. 8º Os menores abandonados serão remettidos administrativamente pelos pretores ou juizes de orphãos.

§ 1º Essa remessa será precedida de um processo administrativo sobre o comportamento e os habitos do menor, o character, a moralidade, a situação e os meios de vida do pae, tutor, parente ou pessoa sob cujo poder ou guarda se ache, ou em cuja companhia viva, o que se será compellido a dar necessarias informações.

⁵⁸ Descrição feita com base nas informações contidas em FREITAS, 2016, p.118-119.

§ 2º Os menores assim recolhidos à colônia permanecerão nesta até a idade de 17 annos completos, salvo decisão em contrario do respectivo juiz.

§ 3º O pae, tutor, parente ou pessoa em cujo poder, guarda ou companhia esteja o menor, não poderá obstar a internação deste na colônia, ordenada pela autoridade competente; só lhe é licito requerer a retirada do menor por acção summaria, proposta no Juizo de seu domicilio, com assistencia do Ministerio Publico.⁵⁹

Novamente, as crianças e adolescentes são equiparadas aos adultos delinquentes, que devem trabalhar para manter as colônias e, assim, se reabilitarem à vida social. São retratadas como “menores viciosos”, recolhidas compulsoriamente às colônias de “reabilitação” e lá mantidas por um período de seis meses a dois annos, ao longo do qual, não podem ser retiradas, a menos que completem dezessete annos, nem mesmo por seus pais ou tutores. Em momento algum, se pensa no acolhimento da criança, muitas vezes órfã, nem se buscam as razões que a levaram a viver nas ruas, torna-se apenas relevante o fato de que ela representa uma ameaça à segurança pública.

O discurso proferido como justificativa para as ações do governo e da polícia, principalmente em relação às crianças, é comovente, pois acarreta a ideia de cuidado, educação, proteção e transparece a intenção de investimento para um futuro digno de toda a sociedade. A criança, então, é percebida como “patrimônio”, como “chave para o futuro”⁶⁰ Transita-se, nesse período, da “lógica da caridade cristã” para a “lógica da caridade laica”.⁶¹ A exemplo, segue um fragmento do discurso do Dr. Moncorvo Filho, proferido na Conferência Médico-social, realizada no Rio de Janeiro, em 1914, intitulada “Em tórno do berço”:

[...] É para fallar-vos dos pequeninos desherdados, dos que padecem as consequencias da ignorancia, da maldade e da pobreza, que n’esta tribuna hoje se encontram, em tocante convívio, um philantropo e uma sociedade culta e que se congrega para, entre lagrimas doridas, ouvir a impressionante narração do que soffre essa infeliz infancia bem merecedora, sem duvida, dos cândidos olhares e dos meigos affagos de todos de bom coração e affecto.⁶²

As apelativas palavras do Dr. Moncorvo Filho, além de extremamente excludentes e segregacionistas, mascaram a real intenção política da época que

⁵⁹ BRASIL, **Decreto nº 947 de 29 de dezembro de 1902**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-947-29-dezembro-1902-584264-republicacao-107075-pl.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

⁶⁰ RIZZINI, 2011, p.13.

⁶¹ RIZZINI, 2011, p.13.

⁶² MONCORVO FILHO, Arthur. **Em tórno do berço**. Rio de Janeiro: Typ. Baptista de Souza, 1914, p. 5. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/MoncorvoFilho/Rolo11/18_Em_torno_do_berco.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

pretende investir na criança, uma vez que a vê como ferramenta necessária para moldar o projeto civilizatório desejado. Se pretende educar o povo, sem torná-lo uma ameaça ao poder; desenvolver aptidões para o trabalho, mas mantê-lo obediente e incapaz de perceber o valor de sua mão-de-obra, bem como desenvolver o amor à pátria, sem despertar o interesse em governá-la. Ou seja, promover a subcidadania à qual o sociólogo Jessé Souza se refere. Para isso, há que se começar a doutrinar as crianças.

Moncorvo busca firmar parceria com o governo para que o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, fundado por ele em 1880, torne-se base para um “programa nacional de assistência à infância”⁶³. Na perspectiva de James Wadsworth, pode-se acrescentar:

Este médico brasileiro expressamente associava criança e assistência infantil à nação, defendendo o controle, por parte do governo federal, de todas as instituições destinadas a proteger a infância. Ele acreditava que o poder público deveria assumir o papel reservado aos pais das crianças pobres, a fim de protegê-las da miséria e da delinqüência prevalentes nas cidades brasileiras. Para Moncorvo Filho, as crianças possuíam um valor intrínseco, pois representavam a matéria-prima a partir da qual a futura força de trabalho poderia ser moldada.

As ações sociais de Moncorvo são relevantes, pois constituem as primeiras associações assistenciais em prol das crianças que surgem no Brasil. Em 1921, já contabilizam dezessete instituições que prestam assistência à infância, estas disponibilizam serviços, tais como: amas de leite; inspeção às escolas; vacinas; cuidados e prevenção contra a tuberculose e outras doenças infantis; além disso, buscam proteger as crianças da violência e da negligência; fiscalizam as indústrias para ver as condições de trabalho das mulheres e crianças. O médico, graças a seu apelo junto à burguesia, consegue mobilizar várias mulheres em ações voluntárias em prol das crianças. Parte disso em decorrência de seu discurso salvacionista que ressalta a necessidade de se “salvar as crianças e os jovens pobres do país do ócio, do vício e da miséria”⁶⁴.

⁶³ WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. In: **Revista brasileira de História.**, São Paulo, v.19, n.37, p.105, set. 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2017.

⁶⁴ BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade em pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976). In: **Revista Angelus Novus**, n 8, 2014, p.7. Disponível em: <<https://www.academica.org/danielboeira/4.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

Fica evidenciado no discurso de Moncorvo o racismo ontológico retratado anteriormente. Se parte do princípio de que, por ter nascido em uma família de baixa renda, a criança está exposta às mazelas da pobreza, tais como a negligência, falta de afeto, ócio, vícios. Em momento algum se pensa que as famílias dessas crianças são trabalhadoras, o que lhes falta é oportunidades, que são capazes de cuidar, dar afeto, educar, apenas se marca o traço da pobreza. Se a preocupação fosse, realmente, com a criança como ser humano em desenvolvimento, a família toda deveria ser assistida, de forma que, com a melhoria das condições de vida, pudesse proporcionar melhores condições de desenvolvimento daquela criança. Mas, como destaca Wadsworth, a intencionalidade real é moldar a mão-de-obra futura. E, assim, perpetua-se a subcidadania.

Frente às severas críticas atribuídas às colônias correccionais, a exemplo dos modelos adotados na Europa, em março de 1903, é promulgado o Decreto nº 4.780, que aprova o regulamento e institui a Escola Correccional Quinze de Novembro. Já nas primeiras linhas do texto, o documento deixa claro a finalidade da instituição: educar e velar pelas crianças em situação de abandono; bem como, justifica sua fundação na alegação de que no sistema anterior (colônias correccionais) o convívio promíscuo com outros menores delinquentes, acaba por corromper todas as crianças recolhidas ao estabelecimento. O diferencial apontado é a inserção de *meios pedagógicos*, que vêm a nortear o trabalho na Escola Correccional Quinze de Novembro. No Art. 3º, fica definido o público a quem se destina e a educação a qual se refere: “Sendo a Escola destinada a gente desclassificada, a instrução ministrada na mesma não ultrapassará o que for indispensável à integração do internado na vida social. Dar-se-lhes-ha, pois, o cultivo necessário ao exercício profissional. [...]”⁶⁵

O Decreto em questão, define todas as diretrizes de instalações, profissionais, manutenção e funcionamento da referida escola. Percebe-se a preocupação em que fique claro o caráter familiar da instituição, que prima pela educação das crianças. São definidas três unidades que, juntas, constituem a Escola Correccional Quinze de Novembro: uma administrativa, e duas de alojamento, uma masculina e outra feminina. Na escola as crianças são divididas, também, em grupos por faixa etária: abaixo e acima dos nove anos. As atividades oferecidas abrangem: agricultura,

⁶⁵ BRASIL, **Decreto nº 4780 de 02 de março de 1903**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4780-2-marco-1903-515922-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

jardinagem, artes, exercícios, ofícios, etc. A fim de tornar as crianças, adultos de respeito, são previstas algumas punições, entretanto não é tolerado nenhum tipo de violência física.

Em relação às crianças menores de nove anos, que forem resgatadas em situação de rua ou negligência, pode ser destituído o pátrio poder (Art. 51 §5º) e, inclusive, o Art. 58, prevê sua realocação:

[...] as autoridades, quando julgarem preferível, entregarão os menores de que se trata ao patronato particular, procurando estabelecimentos de reconhecida competência e moralidade ou collocando-os sob a guarda de famílias honestas, que se responsabilisem em Juízo pela educação daquelles.⁶⁶

Na verdade, a Escola Quinze de Novembro constitui ferramenta relevante tanto no estabelecimento de uma ordem social, quanto na promoção do progresso da República. Segundo Fernanda da Silva Lima, “Com o advento da industrialização e a precarização da mão-de-obra, a utilização dos serviços dos menores abandonados que habitavam o instituto foi solução encontrada pelos republicanos para impulsionar a economia e garantir a segurança social [...]”⁶⁷

Em 1918, são instituídas Escolas de Aprendizes. Essas escolas resultam da parceria entre os Estados e o Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e têm por objetivo a formação primária gratuita, associada à prática de um ofício. Nas zonas rurais, são instituídos os “Patronatos Agrícolas”, através do Decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918⁶⁸, enquanto que nas zonas urbanas, o Decreto nº 13.064, aprova o regulamento, apresentado como anexo, das Escolas de Aprendizes Artífices.

O regime da escola urbana não é o internato, os cursos duram quatro anos e oferecem certificação ao término. Conforme definido no Art. 7º, as condições para a matrícula são:

À matrícula das escolas serão admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:
a) idade de 10 annos no maximo e 16 no maximo;
b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa;

⁶⁶ BRASIL, 1903, Art. 58.

⁶⁷ LIMA, Fernanda da Silva. A repressão sobre a infância empobrecida na Primeira República no Brasil. In: **Boletim Jurídico**. Uberaba/MG, a. 5, n. 254, 2007, p.2. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=1884>> Acesso em: 31 ago. 2017.

⁶⁸ BRASIL, **Decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

c) não terem defeitos físicos que os inhabilitem para o aprendizado do officio.⁶⁹

Já os patronatos agrícolas funcionam sob o regime de internato, atendem, preferencialmente, aos pobres e “visam a educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos, e daquelles que, por insuficiência da capacidade de educação na família, forem postos, por quem de direito, á disposição do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.”⁷⁰

No ano seguinte, o Decreto nº 13.706 de 25 de julho de 1919, “dá nova organização aos patronatos agrícolas”⁷¹. A principal alteração aparece no Art. 40, que exclui os menores delinquentes de seu escopo.

Quatro anos depois, é instituído o Decreto nº 16.272, em 20 de dezembro de 1923, que aprova e regulamenta a assistência e proteção do menor delinquente ou em situação de abandono. O documento, em seu Art. 2º, aponta como menor a pessoa abaixo de dezoito anos e descreve as situações consideradas de abandono. No mesmo artigo, os menores são categorizados como “vadios”, “mendigos” ou “libertinos”, em função de sua postura nas ruas:

§ 2º São **vadios** os menores que, tendo deixado sem causa legítima o domicilio do pae, mãe, tutor, guarda, ou os logares onde se achavam collocados por aquelle a cuja autoridade estavam submettidos ou confiados, ou não tendo domicilio nem alguém por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros publicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de occupação immoral ou prohibida.

§ 3º São **mendigos** os menores que habitualmente pedem esmola para si ou para outrem, ainda que este seja seu pae ou sua mãe, ou pedem donativo sob pretexto de venda ou offercimento de objectos.

§ 4º São **libertinos** os menores que habitualmente:

- a) na via publica perseguem ou convidam companheiros ou transeuntes para a pratica de actos obscenos;
- b) se entregam á prostituição em seu proprio domicilio, ou vivem em casa de prostituta, ou frequentam casa de tolerancia, para praticar actos obscenos;
- c) forem encontrados em qualquer casa ou logar não destinado á prostituição, praticando actos obscenos com outrem;
- d) vivem da prostituição de outrem.⁷² (grifo da pesquisadora)

⁶⁹ BRASIL, **Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

⁷⁰ BRASIL, **Decreto nº 13.706 de 25 de julho de 1919**. Art. 1º. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-republicacao-95833-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

⁷¹ BRASIL, 1919, ementa.

⁷² BRASIL, **Decreto nº 16.272 de 20 de dezembro de 1923**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Art. 2º. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Em relação à categorização apresentada, Fernanda da Silva Lima comenta, “O Estado ao utilizar os termos vadiagem, mendicidade e libertinagem dá uma nova denominação as crianças pobres que se encontravam na rua, com forma de responsabilização individual da própria situação de miséria em que eram vítimas.”⁷³

Outra consideração relevante, em relação ao Decreto nº 16.272, encontra-se no Art. 24, o qual considera imputável somente menores acima de quatorze anos e, além disso, prevê os encaminhamentos cabíveis nos casos de demência, abandono ou simplesmente delinquência, assim como, a responsabilização dos pais ou tutores pela reparação do dano causado.⁷⁴ Além disso, pela primeira vez, em um documento legal, “É creado no Districto Federal um Juizo de Menores, para assistencia, protecção, defesa, processo e julgamento dos menores abandonados e delinquentes.”⁷⁵

Em 1926, o Decreto nº 5.083⁷⁶, institui o Código de Menores. O documento versa sobre as várias fases e situações características da infância brasileira. A cada uma delas, é dedicado um capítulo específico: crianças com menos de dois anos, crianças expostas (de dois a sete anos), menores abandonados, menores delinquentes. Entre outros assuntos de interesse, o Código impões condições e determina que o Estado fiscalize a função de ama-de-leite, prevê intervenção nos casos de abandono, torna ilegal o sistema de “rodas dos expostos” comuns nos conventos, passa a exigir registro das instituições que acolhem crianças para adoção e estipula regras para o trabalho infantil, muito difundido na época. Fica proibido que crianças abaixo de doze anos trabalhem (Art.59), bem como aquelas que, dos doze aos quatorze anos, ainda não concluíram os estudos primários (Art. 60). No ano seguinte, o Decreto 17.943-A⁷⁷ consolida as leis que compõem o Código do Menor e, com ele, a criação do Instituto Sete de Setembro que servirá de abrigo aos menores delinquentes e abandonados.

Percebe-se que os últimos anos da República Velha são marcados por um incremento nas ações estatais em relação às crianças e adolescentes, destaca-se

⁷³ LIMA, 2007, p.4.

⁷⁴ BRASIL, 1923, Art. 24, § 1 – 4.

⁷⁵ BRASIL, 1923, Art. 37.

⁷⁶ BRASIL, **Decreto nº 5.083 de 01 de dezembro de 1926**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

⁷⁷ BRASIL, **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

aqui, a criação do juizado especializado nas causas da infância e o implemento do Código de Menores. Tais ações constituem marcos iniciais de um novo patamar em relação à atenção dispendida às crianças brasileiras. Apesar dos preceitos libertadores nortear a sociedade que se constrói na época, no que tange a situação da infância, esses são deixados de lado, pois “o Estado brasileiro se reserva o direito de interferir na condução da vida dos menores, que nada haviam feito de ilegal, mas que, simplesmente, poderiam vir a fazê-lo”⁷⁸ Na fala de James Wadsworth, tem-se uma das possíveis justificativas para a atitude do Estado:

O menor é para o Estado um valor econômico e um valor social; contribui para o desenvolvimento do povoamento, do solo e para a manutenção da integridade e da independência da Pátria; por isso, além de outras razões, a vida dos menores é preciosa à Nação.⁷⁹

Esse discurso salvacionista que marca a época, se traduz em uma missão moralizadora, com intuito de civilizar o Brasil. Em momento algum, as medidas de proteção à criança instauradas nesse período tomam por base princípios humanitários, que visam o bem-estar e o pleno desenvolvimento das crianças brasileiras e de suas famílias como cidadãs.

2.3 Da Era Vargas ao regime militar

Apesar de terem se passado mais de quatro séculos do descobrimento do Brasil, as crianças brasileiras ainda são estigmatizadas, vistas como potenciais delinquentes. O Código de Menores categoriza faixas etárias, prevê alguma assistência às crianças, proíbe o trabalho infantil e o sistema de “rodas”, mas, na prática, pode-se constatar que a legislação não se consolida da forma prevista, a exemplo do Instituto Sete de Setembro que constitui instituição de tortura e abuso infantil. A Era Vargas, que para o país representa um novo tempo, para as crianças, se mostra como uma velha e conhecida realidade: de segregação e exclusão.

2.3.1 Na era Vargas: novo rótulo, mesma realidade

A transição do governo da República Velha para a Era Vargas se dá de maneira tumultuada, pois os militares, que se opõem ao revezamento do poder

⁷⁸ BAZÍLIO, Luiz C.; MÜLLER, Tânia M. P. **Justiça versus educação**: a criança no governo Vargas. Artigo on-line. p. 5483. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/498TaniaMara_e_LuizCavaliere.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

⁷⁹ WADSWORTH, 1999, p.112.

garantido pela aliança do governo com os latifundiários mineiros e paulistas (política do café-com-leite), após a morte suspeita do vice-presidente de Getúlio Vargas, decidem apoiá-lo e inicia-se, então, a Revolução de 1930, que resulta na posse de Vargas como Presidente, ou seja, representa o fim da República Velha.

O início da Era Vargas é marcado pela presença dos militares como aliados no poder, a fim de inibir a atuação dos “coronéis” (latifundiários da antiga política do café-com-leite). Como Vargas pretende centralizar o poder, as oligarquias paulistas se opõem veementemente ao governo e clamam por novas eleições para a elaboração de uma nova Constituição (Revolução Constitucionalista de 1932). Apesar de Vargas ter vencido a oposição, os militares perdem espaço no poder e são convocadas eleições para elaborar a nova Constituição, promulgada em 1934.

A Constituição de 1934 se caracteriza por adotar uma democracia social, que incorpora direitos econômicos e sociais, bem como prevê maior atuação do Estado no que tange o bem-estar do povo brasileiro. Essa constituição consolida os ideais liberais e morais almejados pela Revolução de 1930. Tem caráter inovador ao incluir títulos dedicados à ordem econômica e social (Título IV) e à família (Título V). Apresenta, claramente, a preocupação em conciliar o regime democrático “com os princípios da unidade, liberdade, justiça e bem-estar social e econômico”⁸⁰

Em relação às crianças, no Art. 121, § 1º, alínea “d”, é apontado como preceito da legislação do trabalho a “proibição de trabalho a menores de 14 anos; de trabalho noturno a menores de 16 e em indústrias insalubres, a menores de 18 anos e a mulheres;”⁸¹ Como na República Velha, a mão-de-obra infantil representa uma ferramenta valiosa para o progresso econômico, a presente constituição se preocupa em garantir que as crianças atinjam maior nível de maturidade, tanto física, quanto intelectual, antes de ingressarem como trabalhadoras no mercado. Segundo Bernardo Coelho, “[...] pela primeira vez numa Constituição brasileira, foram incluídas normas de amparo à criança. A necessidade de uma proteção a estas pessoas foi descoberta graças ao forte sentimento nacionalista que imperou neste período [...]”⁸² Entretanto, essa “proteção” a qual se refere Bernardo Coelho, realmente não passa de um simples

⁸⁰ COELHO, Bernardo L. Moura. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. In: **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, ano 35, n.139, jul/set. 1998. p.99. Disponível em: < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/390/r139-07.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

⁸¹ BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Casa Civil. 16 de julho de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 02 set. 2017.

⁸² COELHO, 1998, p.100.

“amparo”, pois, se preocupa com a criança apenas enquanto trabalhadora, mão-de-obra, não dando-lhe suporte algum enquanto ente social.

Em 14 de julho de 1934, é promulgado o Decreto nº 24.794, que cria no Ministério da Educação e Saúde Pública a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, com intuito de promover “ a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes”⁸³ Cabe salientar que o documento, ao retratar a criança como “anormal”, perpetua o estigma, já instituído anteriormente, de invisibilizá-la enquanto pessoa, ao lhe atribuir a condição de “menor”. O termo “menor” atribui à criança a condição de objeto, o que acaba por afastá-la das relações sociais, ou, nas palavras de Bazílio e Müller, “Ao deixar de ser criança, e ao ser tratada como se realmente não o fosse, passou-se a temer o menor por ser algo desconhecido das relações pessoais e familiares.”⁸⁴

Apesar de já se terem passados mais de trezentos anos das Ordenações, as crianças ainda são marginalizadas, objetificadas, retratadas como meros instrumentos úteis à sociedade, que precisam ser convertidas em “cidadãos úteis e capazes”⁸⁵. Seria suficiente a inclusão de normas de amparo a crianças na Constituição, uma vez que a terminologia empregada sustenta a mesma segregação anterior? Ou tudo não passa de, apenas, um rótulo novo...

A Inspeção Geral do Ensino Emendativo tem em seu escopo, atribuições de fiscalização sobre as instituições de ensino, já existentes, destinadas aos menores. O Decreto, então, estipula que:

Art. 3º Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da **proteção caritativa**, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

- a) institutos para cegos;
- b) institutos para surdos-mudos;
- c) escolas de prevenção;
- d) escolas de correção;
- e) escolas reformatórias;
- f) patronatos agrícolas.

§ 1º As Escolas 15 de Novembro, 7 de Setembro e João Luiz Alves serão incorporadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública, ficando perante

⁸³ BRASIL, **Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Ementa. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 set. 2017.

⁸⁴ BAZÍLIO; MÜLLER, s/a, p. 5485.

⁸⁵ BRASIL, 1934, ementa.

êste na mesma situação dos Institutos de Surdos-Mudos e Benjamin Constant.

§ 2º Os patronatos agrícolas, os recolhimentos para menores e outros estabelecimentos congêneres, uma vez que se mantenham pelas subvenções distribuídas por intermédio do Ministério da Educação e Saúde Pública, ficarão sujeitos ao que prescreve êste decreto.⁸⁶ (grifo nosso)

Observe que no Art. 3º é mencionada a “proteção caritativa”, ou seja, seguindo as orientações historicamente sustentadas e repassadas pela Igreja, aos moldes do início do século XIX, a proteção às crianças ainda depende da caridade dos mais abonados. Os estabelecimentos mencionados acima atendem à categorização vinculada ao conceito de “anormal” instituído no decreto, esse conceito faz alusão ao padrão de normalidade socialmente esperado para as crianças na época e, portanto, segregacionista. A eles cabem atender:

- Instituto de cegos e surdos: às crianças ditas “anormais dos sentidos”, designado à educação primária e profissionalizante de meninos com idade entre dez e quatorze anos;
- Escolas de prevenção: a menores abandonados, designado à educação física, moral, literária e profissionalizante de crianças dos sete aos dezoito anos;
- Escolas reformatórias: a meninos criminosos ou infratores. “destina-se a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução, os menores do sexo masculino, de mais de 14 annos e menos de 18 [...]”⁸⁷
- Patronatos agrícolas: à classe pobre (menores desvalidos), designado à educação moral, física, cívica e profissional.

Ao retirar as instituições de ensino do âmbito do Ministério da Justiça e inseri-las no escopo do Ministério da Educação e Saúde Pública, tem-se, por parte do governo, explicitada a intenção de mudar o foco do atendimento à criança, transferindo-o do âmbito legal ao educacional. Entretanto, como o Decreto nº 24.794 foi publicado no Diário Oficial da União nove dias após a publicação do texto da nova Constituição, esse não entra em vigor, porém, as instituições pré-existentes são mantidas vinculadas ao Ministério da Justiça.

A Constituição de 1934 tem curta duração, uma vez que existe uma discrepância entre seu texto (liberal) e a realidade sócio-política da época. Em 1937,

⁸⁶ BRASIL, 1934, Art. 3º.

⁸⁷ BRASIL, 1923, Art. 74 § 2º.

sem convocar uma Assembleia Constituinte, o governo impõe uma nova Constituição, que define claramente a posição do Brasil contra os comunistas e a democracia liberal, conforme apontado em seu preâmbulo: “[...] ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente;”⁸⁸

Na Constituição de 1937, os menores são colocados sobre a proteção direta do Estado, que tem a incumbência de proporcionar-lhes as condições necessárias para que tenham uma vida sã e possam se desenvolver plenamente. Para tal, é instituído o Decreto-lei nº 2.024⁸⁹, de 17 de fevereiro de 1940, que cria o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (Art. 4º). No Art.1º, fica definida a intencionalidade do documento:

Art. 1º Será organizada, em todo o país, a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Buscar-se-á, de modo sistemático e permanente, criar para as mães e para as crianças favoráveis condições que, na medida necessária, permitam àquelas uma sadia e segura maternidade, desde a concepção até a criação do filho, e a estas garantam a satisfação de seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde [sic], do bem estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida.⁹⁰

Cabe salientar que as primeiras décadas do século XX caracterizam uma mudança no paradigma da infância brasileira. A partir do Código de Menores (1926), toda e qualquer criança pobre encontra-se submetida ao sistema de proteção e assistência instituído pelo documento. Menores de dezoito anos passam a não poderem ser responsabilizados legalmente por atos infracionais, ou seja, não podem ser presos. Entretanto, por estarem submetidos à Justiça e à Assistência, podem ser encaminhados às casas de prevenção até completarem vinte e um anos. O fato de ter sido abolido o critério biopsicológico, acarreta na transferência da imputabilidade legal a um fator meramente objetivo e, portanto, impessoal, a faixa etária. Quem cometer qualquer tipo de delito, mesmo que tenha discernimento sobre o fato, se ainda não tem dezoito anos completos, torna-se inimputável. Segundo Daniel Melo Garcia:

Passa a existir, pois, uma presunção de incapacidade do indivíduo que ainda não alcançou o marco etário estabelecido previamente em lei (leia-se: 18 anos). Deve-se ressaltar que esta é uma presunção absoluta, pois não admite prova em sentido contrário; basta, pois, que o indivíduo demonstra [sic] por

⁸⁸ BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de novembro de 1937). Casa Civil. 1937. Preâmbulo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 02 set. 2017.

⁸⁹ BRASIL, **Decreto-Lei nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940**. Casa Civil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 set. 2017.

⁹⁰ BRASIL, 1940, Art.1º.

meio de certidão de nascimento ou documento equivalente que ainda não alcançou a baliza etária estabelecida para que possa se furtar à responsabilização criminal pelo ato praticado, mesmo que já possua capacidade e consciência e isto reste devidamente demonstrado.⁹¹

A mudança de perspectiva, que passa a preocupar-se com a assistência à criança e eleva aos dezoito anos o limite etário para inimputabilidade, além de não dar conta do problema social, abre uma janela de possibilidades que contribuem para seu aumento, pois parte do princípio que qualquer adolescente abaixo de dezoito anos não pode ser preso, caso cometa algum crime. Questiona-se o método de avaliação biopsicológico, por considerá-lo insuficiente na determinação do fator discernimento humano, por isso, opta-se por sua suspensão. Todavia, a substituição por um critério totalmente objetivo, parece não ter sido a melhor solução, uma vez que os índices de criminalidade infantil permanecem altos.

Essa sementinha da inimputabilidade vinculada a faixa etária, no caso a menores de 18 anos, floresce até hoje nos jardins do tráfico. Em 2014, DSS⁹², um adolescente que participa do Programa Adolescente Aprendiz do MDCA, falta duas quintas-feiras seguidas às aulas. Ao questionar uma colega de turma sobre notícias dele, ela responde: “Sora, já é. Esse foi pro tráfico. Os cara tavam pressionando ele pra mocozá as parada, disse que ou ele tava dentro ou tava f.... Sabe né Sora, ele é de menor, daí não dá nada e os cara promete vidão pro nego ir. Daí ele largou tudo.” Infelizmente essa é a realidade para muitos e muitas adolescentes que vivem à margem da sociedade.

A referida mudança de perspectiva tem caráter parcial e, por isso, se mostra insuficiente. A perspectiva muda em relação à faixa etária de culpabilidade, mas não busca lidar com a raiz do problema social que acaba por gerar os delitos: a falta de oportunidades para a grande maioria do povo brasileiro, que vive às margens de uma sociedade capitalista, a qual não tem a menor intenção de incluí-lo. Novamente torna-se pertinente a perspectiva de Jessé Souza, ao comentar sobre o culturalismo racista que serve à elite “essa visão absurda [...] que retira a autoestima e a autoconfiança de todo um povo, só logrou se tornar a ideia hegemônica entre nós porque se traduz

⁹¹ GARCIA, s/a, p. 7.

⁹² Ao longo da pesquisa, os adolescentes são retratados e as adolescentes são retratadas pelas iniciais de seus respectivos nomes, afim de preservar suas identidades e suas falas são reproduzidas de acordo com o vocabulário utilizado por eles e elas.

em dinheiro e hegemonia política para a ínfima elite do dinheiro que nos domina há séculos”⁹³

O Decreto-Lei nº 2.848⁹⁴, de 1940, institui o novo Código Penal, que mantém o critério etário para responsabilização criminal (Art. 23), mas prevê o critério biopsicológico para as pessoas acima de dezoito anos (Art. 22). Mantém-se a intenção de reintegrar as crianças e adolescentes infratores e infratoras à vida social, através de políticas educacionais.

Em 1941, já na era ditatorial do governo Vargas, através do Decreto-Lei nº 3.799, o Instituto Sete de Setembro é transformado em Serviço de Assistência a Menores (SAM), o qual, passa a englobar as demais instituições: Escola Quinze de Novembro, Escola João Luiz Alves e os patronatos agrícolas (Art. 4º). Segundo o documento:

Art. 2º O S. A. M. terá por fim:

- a) Sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
- b) Proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinqüentes;
- c) Abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
- d) Recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrarlhes, instrução e tratamentos sômato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) Estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) Promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas.⁹⁵

A intenção de Vargas é centralizar a assistência ao menor. O Serviço criado está vinculado diretamente ao Ministério da Justiça, não possui independência financeira, tampouco tem uma relação de dependência com o Juizado de Menores, como pretendido pelos juízes da época. A assistência, que pretende atender ao menor e à sua família, cai nas malhas da corrupção e tem sua intencionalidade desvirtuada. São criadas várias instituições que recebem verba do SAM, conforme o número de internos, a maioria sem estar contratualmente vinculada ao Serviço. Na maioria delas, são internados menores provenientes de famílias de posse, ao invés dos menores desvalidos. A expansão do serviço se dá a nível nacional,

⁹³ SOUZA, 2018, p.15.

⁹⁴ BRASIL, **Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940**. Casa Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

⁹⁵ BRASIL, **Decreto-Lei nº 3.799 de 5 de novembro de 1941**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 set. 2017.

Em 1944, o SAM contava com 33 educandários, sendo quatro oficiais, estes somente para o sexo masculino. Uma década depois, pelo processo de expansão nacional, os estabelecimentos particulares “articulados” com o SAM eram em número de 300, porém, em situação irregular, pois não havia nenhum vínculo contratual com o Serviço [...]”⁹⁶

As crianças e adolescentes internadas através SAM, são submetidas a uma rotina dura de trabalho e maus tratos, algumas chegam a não resistirem e vêm a falecer. O cenário desumano encontrado nas instituições chega à população pela imprensa, que atribui ao serviço o título “de ‘Internato dos Horrores’ ou ‘Sucursal do Inferno’”⁹⁷. O entendimento na época, se resume a conclusão de que a criança que passa pelo SAM, quando sai das instituições, está pior do que antes, pois o sistema se resume a uma verdadeira escola do crime. Sendo assim, a intenção inicial de reingresso na sociedade, está, definitivamente, fora de cogitação, uma vez que a sociedade exclui totalmente os menores que têm passagem pelo sistema.

Conclui-se, então, que o sistema de internato, consiste em ações que buscam proteger a sociedade do perigo eminente que representa a infância na Era Vargas, pois a legislação se dispõe a lidar com a criança pobre na perspectiva do risco que ela representa de “vir a ser” um delinquente.

Caro leitor e cara leitora desse trabalho, se você, por acaso, pertence à classe de educadores e educadoras da rede pública nacional, assim como eu, provavelmente lhe passou pela memória a “famosa” FEBEN, hoje designada por “FASE”... Poderíamos dizer que “qualquer semelhança é mera coincidência”? Como são tratados nossos adolescentes e tratadas nossas adolescentes nas referidas instituições? Poderíamos considerar que ter um fiscal de conduta (cargo ocupado especificamente por homens, o que, historicamente, já reflete seu perfil repressor e autoritário) à porta de uma sala de aula, com liberdade de intervir na práxis pedagógica de educadores e de educadoras é muito diferente do que supor o risco de “vir a ser” um delinquente? Além disso, como a sociedade atual tem recebido os adolescentes egressos e as adolescentes egressas desse sistema? Existe acolhimento? Ou trata-se, mais uma vez, de apenas um novo rótulo?

⁹⁶ RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004, p.34. Disponível em: < http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

⁹⁷ PÚBLIO, Carlos Alberto Maciel. Significativos traços do abandono social da criança e do adolescente no Brasil. In: **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. n.12, Vitória da Conquista/BA, 2011, p.42. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/view/1744/1605>>. Acesso em: 04 set. 2017.

2.3.2 Da república populista ao regime militar: a CPI do menor

No cenário internacional, em 10 de dezembro de 1948, é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU. O documento, no início do seu preâmbulo, reconhece a **dignidade da pessoa humana** como inerente e que esta constitui o “fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”⁹⁸. No Art. I, novamente, tem-se mencionada a dignidade: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”⁹⁹

Permitam-me dedicar alguns parágrafos a comentar acerca do conceito grifado.

O conceito de dignidade da pessoa humana remete ao filósofo romano Cícero, que aponta duas concepções para o termo: um sentido absoluto, decorrente do fato de que o ser humano é o único ser racional, por isso, assume posição privilegiada no universo e um sentido relativo, decorrente da posição social de determinada pessoa. Na tradição cristã, também se percebe duas acepções semelhantes: uma vez que o ser humano é criado “à imagem e semelhança de Deus”¹⁰⁰, a dignidade tem caráter ontológico, por outro lado, sua vivência dentro dos “ditames da religião Cristã”¹⁰¹ lhe confere “dignidade existencial ou adquirida”¹⁰². Segundo Sarlet,

[...] nos séculos XVII e XVIII, [...] a concepção da dignidade humana [...] passou por um processo de racionalização e laicização (secularização), mantendo-se (e desenvolvendo-se!), todavia, a noção fundamental da igualdade de todos os homens em dignidade e liberdade.¹⁰³

Apesar da secularização, a dignidade da pessoa humana é reconhecida como uma qualidade inerente, “constituindo o valor próprio que identifica o ser humano como tal”¹⁰⁴ e, apesar de não ser tida mais como dádiva divina, constitui elemento que viabiliza atribuição de sentido para a vida, na dimensão teológica.

No âmbito legal, como é o caso da DUDH e da Constituição Federal de 1988, “a dignidade, como qualidade intrínseca da pessoa humana, é irrenunciável e inalienável, constituindo elemento que qualifica o ser humano como tal e dele não

⁹⁸ ONU, 2009, p.2.

⁹⁹ ONU, 2009, p.4.

¹⁰⁰ SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 10 ed. 2019, p.35.

¹⁰¹ SARLET, 2019, p. 35.

¹⁰² SARLET, 2019, p. 35.

¹⁰³ SARLET, 2019, p. 37.

¹⁰⁴ SARLET, 2019, p. 49.

pode ser destacado”¹⁰⁵. Além disso, constitui tarefa dos poderes públicos, preservá-la e promove-la, como salienta Sarlet, pós-Doutor e Juiz de Direito:

Como tarefa (prestação) imposta ao Estado, a dignidade da pessoa reclama que este guie as suas ações tanto no sentido de preservar a dignidade existente, quanto objetivando a promoção da dignidade, especialmente criando condições que possibilitem o pleno exercício e fruição da dignidade, sendo portanto dependente (a dignidade) da ordem comunitária¹⁰⁶

Em contrapartida, nessa época, no Brasil se vive os horrores de instituições como o SAM e o Estado vislumbra a infância pobre como potencial de delinquência, foge-se completamente da perspectiva da dignidade.

Ao sair do SAM, diretor Paulo Nogueira Filho, em 1956, publica o livro *Sangue, Corrupção e Vergonha: SAM*¹⁰⁷, no qual relata as atrocidades vivenciadas no sistema. A denúncia abrange “a corrupção da ‘infra-gang’ (nos internatos e na sede) e da ‘super-gang’ (no Ministério da Justiça)”¹⁰⁸. Talvez, influenciados pela obra, os políticos, assim como as autoridades públicas, passaram a solicitar o fechamento do SAM e a fundação de outro instituto para substituí-lo.

Assim, em 1964, pela Lei nº 4.513, nasce a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que incorpora “o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência ao Menor”¹⁰⁹, com o propósito de ser uma instituição “anti-SAM”. Entretanto, o que se observa é apenas uma mudança fictícia, pois as unidades da FEBEM, órgão executor das diretrizes apontadas pela FUNABEM, são conhecidas pelas mesmas atrocidades do antigo SAM. Segundo Boeira,

Com o passar dos anos, a FUNABEM e suas congêneres estaduais (FEBEMs) começaram a se afastar dos ideais de sua criação, descaracterizados pela contradição entre a letra da lei e as práticas a partir dela desenvolvidas, prevalecendo o incremento de medidas assistencialistas e repressivas, que incorporaram, legitimaram e agravaram a lógica de ação das instituições que a antecederam.¹¹⁰

A questão da ‘segurança nacional’ surge como justificativa para manter o sistema de internato, uma vez que a realidade que se apresenta obriga a lidar com uma herança de 13 internatos que compunham a “rede oficial” do SAM e mais 46 da

¹⁰⁵ SARLET, 2019, p. 51.

¹⁰⁶ SARLET, 2019, p. 57

¹⁰⁷ NOGUEIRA FILHO, Paulo. **Sangue Corrupção e Vergonha: SAM**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1956.

¹⁰⁸ RIZZINI, 2004, p. 34.

¹⁰⁹ BRASIL, **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964**, Casa Civil, preâmbulo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513impressao.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

¹¹⁰ BOEIRA, 2014, p. 181.

“rede financiada”, que totalizam, em 1966, 7.235 crianças.¹¹¹ A lei também aponta as diretrizes da Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), que prima pela convivência familiar e se propõe à reintegração do menor à comunidade (ART. 6º).

Todavia, o grande número de crianças já internadas, somado às novas recolhidas por infrações, se mostra muito maior do que se poderia absorver nas unidades da FEBEM, assim, cada estado se vê obrigado a lidar com a questão da segurança pública de maneira independente. Em diversas regiões, a “solução” consiste no afastamento do menor da família, a exemplo do estado de São Paulo, que, segundo Rizzini:

O governo do estado de São Paulo adotou o exílio para o interior dos *menores* da capital, agravando a “problemática da internação”, ao afastar o *menor* da família, já que um percentual superior a 96% dos internados era procedente da capital. Boa parte dos internatos contratados (145) e próprios (8) estava situada no interior, números que revelam uma política deliberada de não só “limpar” as ruas da cidade dos elementos indesejáveis, mas de punição, pelo afastamento da família e de desarticulação, ao retirá-los de seu meio social.¹¹²

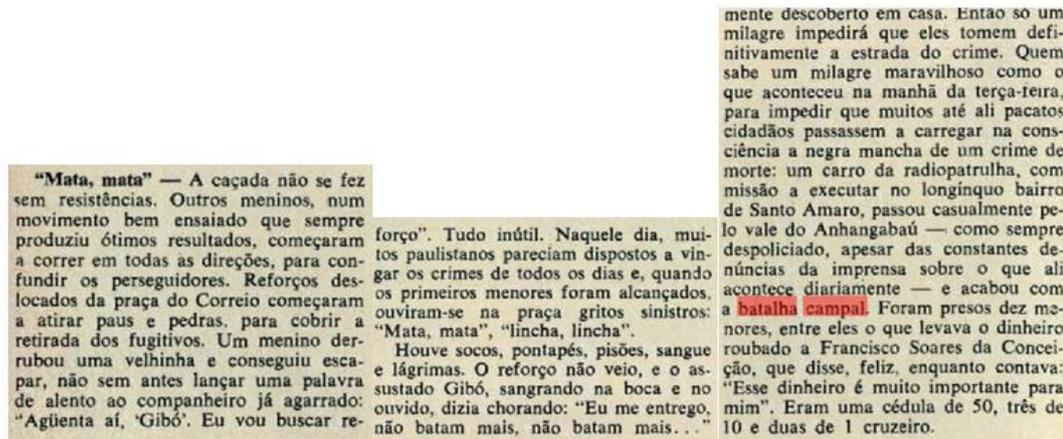
Atitudes como esta, além de extremamente discriminatórias, pois, tratam adolescentes como lixo que precisa ser “limpo” das ruas, só tendem a agravar o problema, pois, adolescentes, ao serem afastados ou afastadas do convívio familiar e de sua comunidade, sofrem uma ruptura em seu processo de formação identitária. Essa ruptura, pode, muitas vezes, acarretar um comportamento agressivo e violento, uma vez que não lhes é permitido a criação de vínculo familiar e social.

A sociedade, na época, incorpora a associação proposta, tanto pelo sistema, quanto pelos meios de comunicação, de que pobreza é sinônimo de delinquência. Por outro lado, a situação nas ruas, devido ao grande número de menores que nelas vivem, reforça a ideia de que essas crianças representam uma ameaça real à ordem e segurança. A Revista *Veja*, na reportagem *Batalha Campal*, retrata essa realidade cotidiana, e conclui a matéria atribuindo à ação da polícia (que recolhe dez menores) como um “milagre maravilhoso”:

¹¹¹ RIZZINI, 2004, p. 36.

¹¹² RIZZINI, 2004, p. 38.

Figura 1 - Batalha Campal



Fonte: Revista Veja, 12/12/1973, p.20. Disponível em: <
<https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/275?page=30§ion=1&word=batalha%20campal>>. Acesso em: 04 set. 2017.

Frente ao cenário que se desenha, a Câmara dos Deputados promove a CPI do Menor¹¹³, que tem a incumbência de fazer uma radiografia da realidade do menor no Brasil. Para tal, é elaborado e enviado um questionário aos 3.953 municípios brasileiros, que busca retratar a ineficácia do sistema de atendimento ao menor e às suas famílias. A CPI é constituída por parlamentares dos partidos ARENA e MDB, seus trabalhos são desenvolvidos no período de um ano, ao longo de todo o território brasileiro. Em 1º de abril de 1976, o Deputado Manoel de Almeida, relator da CPI, entrega o relatório “A Realidade Brasileira do Menor”, que é publicado como suplemento do Diário do Congresso Nacional, em 10 de junho de 1976. Na apresentação do documento, o relator chama a atenção para o gravíssimo problema de ordem nacional e reitera o comprometimento do governo em buscar uma solução viável:

[...] A Realidade Brasileira do Menor contribuirá, por outro lado, para conscientizar e despertar, as forças vivas da sociedade, ensejando condições favoráveis a uma poderosa Mobilização nacional contra os fatores e efeitos da marginalização social.

Ao encaminhar ao Chefe do Poder Executivo da União esse documento conclusivo com o qual dá por encerradas as suas atividades, a CPI do Menor, cumpre o dever de evidenciar perante a Nação, o esforço, a capacidade e inexcusável senso de responsabilidade dos parlamentares que a integraram - Deputados' da ARENA e do MDB, -e das autoridades, depoentes e

¹¹³ “Começou a ser chamada *Comissão Parlamentar de Inquérito Destinada a Investigar o Problema da Criança e do Menor Carentes do Brasil*, passou a ser denominada *CPI do Menor Abandonado* e também *CPI do Menor*, foi realizada entre 19 de junho de 1975 a 10 de abril de 1976.” BOEIRA, 2014, p. 183.

assessores convocados para o desempenho da nobre missão, cujos resultados podem agora ser avaliados.

O que importa assinalar, finalmente, não é a orientação inovadora, arrojada e realista da CPI do Menor, mas, fundamentalmente, a responsabilidade do Poder Executivo da União em atender, agora e já, às exigências prioritárias de sobrevivência da infância e da juventude desassistidas do Brasil.¹¹⁴

O relatório aponta a necessidade de providências imediatas em relação às crianças e adolescentes, uma vez que essas compõem mais da metade da população brasileira da época (52,6% da população encontra-se na faixa etária de 0 à 19 anos).¹¹⁵ Faz uma incursão na realidade de cada estado brasileiro e aponta suas peculiaridades. O texto imprime o caráter salvacionista, que remonta ao discurso do Dr. Moncorvo durante a Primeira República, pois identifica “crianças e adolescentes como vítimas de disfunção social,[...] e não usufruem os serviços de saúde, habitação, alimentação, educação, profissionalização e recreação, tornando-os párias numa sociedade cada mais vez mais excludente”¹¹⁶.

No capítulo designado ao “Diagnóstico da Realidade”, o relatório atribui o “problema do menor” à modernidade, uma vez que torna-se decorrente da urbanização, que, por sua vez, acarreta na massificação da dimensão social, na qual as pessoas perdem seu valor frente a cultura de massa. Segundo Hannah Arendt, “A principal característica do homem de massa não é a brutalidade nem rudeza, mas o isolamento e a sua falta de relação”¹¹⁷ Nesse caso, característico de países subdesenvolvidos, a família torna-se a maior prejudicada e, conseqüentemente, as crianças e adolescentes que dependem das relações interpessoais para seu pleno desenvolvimento. Segundo o relator, “A causa mais próxima a condicionar a marginalização do menor é, sem dúvida alguma, a degradação da família, em decorrência da pobreza, e da rápida mudança de valores.”¹¹⁸

Ao final do diagnóstico da situação, o relator aponta a necessidade de se atualizar o Código de Menores, uma vez que ainda está em vigência o texto elaborado e instituído em 1927. Tal documento não abarca com as demandas sociais da sociedade urbanizada de 1976. Além disso, o relator faz suas as palavras de Néilson

¹¹⁴ BRASIL. **Projeto de Resolução nº 81, de 09 de abril de 1976**. Diário do Congresso Nacional, DF, ano XXXI, 10 jun. 1976, suplemento ao nº 65. p.03. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD10JUN1976SUP.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

¹¹⁵ BOEIRA, 2014, p. 7.

¹¹⁶ BOEIRA, 2014, p. 7.

¹¹⁷ ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998, p. 366-367.

¹¹⁸ BRASIL, 1976, p. 7.

Lima, ao clamar que “Fechem-se os ‘reformatórios para os necessitados de correção, por inadequados e prejudiciais à infância e à adolescência’, conforme as palavras de Nélson Lopes Ribeiro Lima, Juiz de Menores em Recife”¹¹⁹

Como consequência da ideologia totalitarista que impera em uma época autoritária e patriarcal, surgem aclamações pela atualização do Código de Menores, a fim de que seja mantida a ordem social. Entretanto, a preocupação não está voltada à atenção e ao atendimento do menor, mas sim, mais uma vez, em tirá-lo de circulação. Neste cenário, em outubro de 1979, a Lei nº 6.697 institui o Código de Menores, que adota a perspectiva da proteção ao menor em “situação irregular”. Em seu Art. 1º, lê-se:

Art. 1º. Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores:
I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular;
II - entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei.
Parágrafo único. As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação.¹²⁰

Ao trazer a perspectiva da prevenção e, conforme mencionado no recorte acima, esta ser aplicável a todo menor, “independentemente de sua situação”, o Código coloca as crianças e adolescentes brasileiras como objeto de tutela do Estado. Segundo João Batista Costa Saraiva, o documento constitui marco legal na perpetuação da dicotomia pobreza/delinquência:

Movida pela Doutrina da Situação Irregular, tinha por destinatários apenas as crianças e jovens considerados em situação irregular, onde se incluíam aqueles menores em estado de necessidade em razão da manifesta incapacidade dos pais para mantê-los, colocando-os na condição de objeto potencial de intervenção do sistema de Justiça: os Juizados de Menores. O caráter tutelar da legislação, a ideia de criminalização da pobreza, [...] alcança [sic] seu ápice, vindo a culminar com o advento do Código de Menores de 1979.¹²¹

O Código do Menor de 1979, ao estipular a doutrina da “situação irregular”, coloca em um mesmo patamar todos os menores de dezoito anos: infratores, vítimas de violência familiar e os em situação de abandono. Justamente por não haver critérios em relação à aplicação da Lei, essa se mostra incapaz de cumprir com seu propósito de prevenção à marginalização. Além disso, conforme observa a Promotora de Justiça

¹¹⁹ BRASIL, 1976, p. 14.

¹²⁰ BRASIL, **Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 set. 2017.

¹²¹ SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em Conflito com a Lei** – da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 4 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013, p. 33.

do Rio de Janeiro Carla Carvalho Leite, a doutrina reforça o estigma pobreza/marginalidade, pois,

[...] havia, portanto, uma clara distinção entre “criança” e “menor”, considerando-se “criança” o(a) filho(a) proveniente de família financeiramente abastada e “menor” o(a) filho(a) de família pobre. [...] basicamente, toda e qualquer criança ou adolescente pobre era considerado “menor em situação irregular”, legitimando-se a intervenção do Estado, através da ação direta do Juiz de Menores e da inclusão do “menor” no sistema de assistência adotado pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor.¹²²

Frente ao quadro que se desenha, torna-se evidente a necessidade de mudança. As conotações de *menores*, *delinquentes*, *menores viciosos*, *anormais*, *desvalidos* e *menores em situação irregular*, não fazem jus às crianças brasileiras, pois as colocam na posição de segregadas e, por conseguinte, socialmente excluídas. Em uma época na qual o mundo busca vê-las com outro olhar, movido pelos estudos da ONU em relação aos direitos da criança, o Brasil se vê persuadido à mudança de paradigma. A década de 1980, inaugura o início dessa trajetória brasileira.

2.4 As sementes do Estatuto da Criança e do Adolescente

Como todas as mulheres que souberam incitar verdadeiras reformas sociais, ela não era nem sentimental nem “compassiva”. Dotada de um [sic] vontade de ferro, de um zelo devorador e de uma tendência autoritária, sabia reconhecer uma situação e despertar nos outros um sentimento de responsabilidade e consciência social. Mais do que em uma reforma radical, ou em uma intervenção das autoridades, ela acreditava na solidariedade humana e no poder da ação individual.

Elifas Andreato

Com essas palavras, Elifas Andreato, artista plástico e jornalista, esboça o perfil de Eglantyne Jebb em seu artigo que retrata *A história da heroína que criou a Declaração dos Direitos da Criança*¹²³. Sensibilizada com a dura realidade do pós-guerra, principalmente com as condições precárias em que as crianças se encontram, a professora de História e amante das Ciências Sociais, Eglantyne se propõe a agir.

¹²² LEITE, Carla Carvalho. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. In: **Juizado da Infância e da Juventude**, ano III, n. 5, Porto Alegre, mar. 2005, p. 13-14. Disponível em: < <http://jij.tjrs.jus.br/doc/artigos/edicao-05.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

¹²³ ANDREATO, Elifas. A história da heroína que criou a Declaração dos Direitos da Criança. In: **Mãos Dadas**, revista on-line, jan. 2013. Disponível em: < <http://ultimato.com.br/sites/maosdadas/2013/01/22/a-historia-da-heroína-que-criou-a-declaracao-dos-direitos-da-crianca/>> Acesso em: 08 dez. 2017.

Em maio de 1923, funda a União Internacional de Proteção à Infância, que adota cinco princípios basilares, redigidos pela própria professora:

À criança deve ser concedido os meios necessários para o seu desenvolvimento normal, tanto material como espiritual.

À criança que tem fome deve ser alimentada, a criança que está doente deve receber os cuidados de saúde necessários, a criança que está atrasada deve ser ajudada, a criança delinqüente deve ser recuperada, e o órfão e a criança abandonada deve ser protegida e abrigada.

A criança deve ser a primeira a receber o socorro em tempos de crise ou emergência.

À criança deve ser dado todas as ferramentas para que ela se torne capaz de sustentar-se, e deve ser protegida contra toda forma de exploração.

A criança deve ser criada na consciência de que seus talentos devem ser colocados a serviço de seus semelhantes.¹²⁴

Constata-se, pela primeira vez, nas palavras de Eglantyne, a preocupação com o desenvolvimento espiritual das crianças, ou seja, surge uma perspectiva mais integradora, que parte do princípio do cuidado e da proteção à infância e, além disso, que prevê sua inclusão social. Na realidade de um pós-guerra, Eglantyne, mesmo que inconscientemente, planta as primeiras sementes do que, hoje, se constitui fundamento da Pedagogia Social: o cuidado para com a alteridade, com vistas a promover seu pleno desenvolvimento e cidadania. Ao longo desse trabalho, essa perspectiva será retomada em maior profundidade.

O texto é traduzido para vários idiomas e apresentado à imprensa, no ano seguinte, no Museu de Arte e História de Genebra, sob o título de Declaração de Genebra. Em 1948, são incluídos dois parágrafos na Declaração original, “um contra a discriminação de raça, nacionalidade e religião, e outro, pela integridade da família e direitos sociais da criança.”¹²⁵ Com base na Declaração, em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração Universal dos Direitos da Criança¹²⁶, que institui dez¹²⁷ princípios, dos quais destacam-se:

¹²⁴ ANDREATO, 2013, on-line.

¹²⁵ ANDREATO, 2013, on-line.

¹²⁶ ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança** – 1959. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 08 dez. 2017.

¹²⁷ Além dos princípios elencados no texto, a Declaração contempla: **Princípio 1:** A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família. **Princípio 3:** Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade. **Princípio 4:** A criança gozará os benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e criar-se com saúde; para isto,

Princípio 2: A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança.

Princípio 8: A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.

Princípio 9: A criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma.

Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Princípio 10: A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.¹²⁸

Pode-se reconhecer dentre os princípios acima, a perspectiva de Eglantyne Jebb, que preconiza a assistência à criança como dever social e defende o paradigma do interesse superior da criança ao considerá-la como pessoa em desenvolvimento. A Declaração é redigida com base, também, nos princípios e valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, que reconhece a necessidade de proteção à criança, dada a sua imaturidade física e mental.

tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteções especiais, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais. A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. **Princípio 5:** À [sic] crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar. **Princípio 6:** Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material, salvo circunstâncias excepcionais, a criança da tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e àquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas. **Princípio 7:** A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

¹²⁸ ONU. **Declaração dos Direitos da Criança – 1959.** Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 08 dez. 2017.

Em contrapartida, no cenário nacional, a realidade da criança está longe de ser percebida com olhar de proteção. Em plena ditadura militar, se proliferam os internatos vinculados ao Serviço de Assistência a Menores (SAM), nacionalmente apelidados “de ‘Internato dos Horrores’ ou ‘Sucursal do Inferno’”¹²⁹. Somente na década de 1980, com o fim da ditadura militar, novos ventos começam a soprar no Brasil.

2.4.1 Década de 80: o anseio de se repensar os conceitos, a preparação do solo

Nesse período, encontra-se vigente no Brasil o Código de Menores (Lei nº 6697/1979) e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (Lei nº 4513/1964), as quais abordam o tema da infância marginalizada como uma patologia social e, por isso, concentram o poder de decisão a respeito do destino das crianças “em situação irregular” na mão do Juiz de Menores. Entretanto, segundo Rizzini e Pilotti, “as formas não garantidas dos direitos (sobretudo de defesa) do indivíduo, consideradas arbitrárias e inaceitáveis fora de um regime ditatorial, não sobreviveram à abertura política dos anos 80.”¹³⁰ O Professor André Viana Custódio¹³¹, em relação à década de 80, desabafa:

Finalmente, a [sic] nessa década conviveria uma utopia mobilizadora para a construção de uma sociedade aonde todos poderiam gozar de direitos humanos reconhecidos como fundamentais na nova Constituição que se

¹²⁹ PÚBLIO, Carlos Alberto Maciel. Significativos traços do abandono social da criança e do adolescente no Brasil. In: **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. n.12, Vitória da Conquista/BA, 2011, p.42. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/view/1744/1605>>. Acesso em: 04 set. 2017.

¹³⁰ RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 3.ed., 2011. p.28.

¹³¹ André Viana Custódio possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002), doutorado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), pós-doutorado pela Universidade de Sevilha/Espanha (2012). Atualmente é professor permanente e coordenador adjunto do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado - da Universidade de Santa Cruz do Sul, onde leciona as disciplinas: Direitos Geracionais, Diversidade e Sistemas de Políticas Públicas (Doutorado), Teoria Política Contemporânea (Mestrado), Direito da Criança e do Adolescente e Criminologia (Graduação); Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens da UNISC, integrante do Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Santa Catarina, Fellow da Ashoka desde 2002, também atua consultor na área de políticas públicas para infância e juventude, com especialidade nas áreas da prevenção e erradicação do trabalho infantil, atendimento socioeducativo, violência contra crianças e adolescentes, sistema de garantias de direitos e políticas públicas. Informações coletadas na Plataforma Lattes, última atualização em 04 jan. 2019. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7166046428154967>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

elaborava. Estava traçada a oportunidade histórica para sepultar o menorismo no Brasil.¹³²

Com a queda do Regime Militar, em 1985, tem início a República Nova, idealizada por Tancredo Neves e instaurada pelo seu vice, José Sarney. Frente à redemocratização, essa legislação, elaborada sob a ideologia da ditadura militar, mostra-se incompatível, por ter caráter extremamente paternalista, assistencialista e autoritário, além de retratar as crianças e adolescentes pobres de maneira estigmatizada: estes e estas são vistos e vistas como objetos, passíveis da intervenção familiar, social e estatal. O procedimento padrão para lidar com as crianças consideradas “menores desamparadas”, consiste na institucionalização associada ao trabalho infantil, sob alegação de se tentar prevenir e regenerar a delinquência, por isso, não condizente com a nova ideologia.

O início dos anos 80, no Brasil, é marcado por uma grave crise econômica que, aliada à urbanização descontrolada e à migração do campo para as cidades, agravam a situação da criança brasileira. O governo da República Nova busca implementar ações paliativas, que assumem caráter assistencialista, para contornar a situação. Entre elas, destacam-se: a criação do Fundo de Investimento Social (FINSOCIAL), em 1982, pelo Decreto-Lei nº 1.940/82, que prevê uma alíquota mensal de 0,5% sobre o faturamento das vendas de mercadorias ou serviços de empresas públicas ou privadas, com intuito de ampliar a arrecadação para o Estado¹³³; a criação da Secretaria de Ação Comunitária, que lança o “Programa Nacional do Leite para Crianças Carentes (PNLCC), criado em 1986, visava à distribuição de um litro de leite por dia para famílias com renda mensal de até dois salários mínimos com crianças de até sete anos de idade.”¹³⁴, bem como, a implementação de um programa de merenda escolar. Entretanto, segundo Vicente Faleiros, as medidas paliativas apresentam sérios problemas:

A distribuição do leite, acompanhada pelo Projeto Rondon, sofreu várias críticas como exigência de pagamento para inscrição, distribuição de leite aos não necessitados, clientelismo na seleção das famílias, troca dos tíquetes por

¹³² CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da Proteção Integral: pressuposto para compreensão do Direito da Criança e do Adolescente. In: **Revista do Direito**, n.29, jan/jun 2008, p. 22-43. Santa Cruz do Sul: UNISC, revista on line, p. 26. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/657/454>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

¹³³ BRASIL, CASA CIVIL. **Decreto-Lei nº 1.940 de 25 de maio de 1982**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1940.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

¹³⁴ LEMOS, Jullyane de O. Maia; MOREIRA, Patrícia V. Leitão. Políticas e Programas de Alimentação e Nutrição: Um Passeio pela História. In: **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. v. 17, n. 4. 2013. p. 379. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/13464>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

outros alimentos, falta de tíquetes para os cadastrados. As principais críticas ao programa de alimentação escolar é a descontinuidade no fornecimento de alimentos e a vinculação das compras a grandes empresas.¹³⁵

Com intuito de promover uma ação preventiva à criminalidade, o governo, ao apelar para o *slogan* “é melhor trabalhar que estar na criminalidade”¹³⁶, lança o Programa Bom Menino (Decreto-Lei nº 94.338/87) que institui a iniciação ao trabalho do menor assistido¹³⁷. Estão aptos e aptas à participarem do programa, adolescentes de doze a dezoito anos, que estejam devidamente matriculados e matriculadas na escola. A jornada de trabalho fica estipulada em quatro horas diárias, com remuneração de meio salário mínimo, através da bolsa trabalho.

Internacionalmente, tem-se uma movimentação no sentido de se conquistar direitos e garantir a proteção das crianças e adolescentes: em 1985, são adotadas “Regras Mínimas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude recomendadas pelo Sétimo Congresso das Nações Unidas [...] designadas por ‘Regras de Beijing’”¹³⁸; em 1988, “O oitavo Congresso das Nações Unidas sobre prevenção do delito e do tratamento do delinquente [...] Aprova as Diretrizes para a prevenção da delinquência juvenil, figurada no anexo da presente resolução, com o nome de ‘Diretrizes de Riad’”¹³⁹; além disso as diretrizes da Convenção dos Direitos da Criança encontram-se em processo de elaboração.

No Brasil, o discurso na época, aponta como minoria o número de crianças consideradas “em situação irregular”, todavia, as estatísticas mostram que grande parte da população infantil vive em condição de extrema pobreza. Diante dessa realidade alarmante, inspirado nas ações internacionais, tem início um movimento social que toma dimensões consideráveis, pois integra organizações não-

¹³⁵ FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 3.ed., 2011. p. 77.

¹³⁶ FALEIROS, 2011, p.78.

¹³⁷ BRASIL, Casa Civil. **Decreto-Lei nº 94.338 de 18 de maio de 1987**. Regulamenta o art. 4º do Decreto-lei nº 2.318, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre a iniciação ao trabalho do menor assistido e institui o Programa do Bom Menino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D94338.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

¹³⁸ REGRAS DE BEIJING, 1985, **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude**, preâmbulo, item 4. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1074>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

¹³⁹ DIRETRIZES DE RIAD, 1988, **Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil**, preâmbulo, item 3. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1075>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

governamentais (ONGs), grupos da sociedade civil e tem garantido o apoio da Igreja, bem como de alguns órgãos governamentais.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua conta com o apoio do UNICEF, que o considera “uma das mais importantes ONGs na área da infância naquele momento em todo o mundo”¹⁴⁰. O Movimento procura articular projetos em diversas áreas de formação, realiza encontros nacionais e busca consolidar a cidadania das crianças e adolescentes. Com isso, consegue efetivar a ação público/ONGs, nas qual as entidades não governamentais prestam serviço social, não possuem fins lucrativos e se comprometem a prestar contas à sociedade. Ao levantar a bandeira contra a segregação evidenciada nos rótulos de “menores abandonados” e “meninos de rua” e denunciar a violação de direitos contra as crianças e adolescentes brasileiras, o movimento ganha muitos adeptos.

A luta pela alteração da legislação vigente, em prol da conquista de direitos de cidadania para a infância, reúne, em 1985, um grupo de defensores, no *IV Congresso O Menor na Realidade Nacional*, que passa a se intitular *Frente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente*.

No ano seguinte, é formada a Comissão Nacional Criança e Constituinte, que integra representantes dos Ministérios: da Previdência, da Assistência Social, da Justiça, da Saúde, do Trabalho, do Planejamento e da Educação, com intuito de reivindicar o direito constitucional às crianças e adolescentes. A participação da Comissão em várias reuniões, debates, eventos para discutir o tema, audiências públicas, bem como o documento elaborado com as reivindicações, denominado *Carta à Nação Brasileira*, que conta com a assinatura de mais de um milhão de crianças e adolescentes, entregue à Assembleia Constituinte, tornam-se fundamentais no fortalecimento da luta. Em abril de 1987, a Comissão leva quinhentas e oitenta crianças ao Congresso para que sejam ouvidas. Surge, assim, a corrente *Criança: Prioridade Absoluta*, encarregada de manter a pressão em Brasília.

Os esforços populares ao longo de dez meses, levam a campanha a todos os Estados brasileiros, através dos *Fóruns de Defesa da Criança e do Adolescente* (DCA), e garantem um milhão e duzentas mil assinaturas na emenda *Criança e Constituinte*. A mobilização social envolve, além de entidades e órgãos

¹⁴⁰ UNICEF BRASIL, **Histórico**. Artigo on-line. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9489.htm>. Acesso em: 11 dez. 2017.

governamentais, as próprias crianças e adolescentes, como retrata, por exemplo, o trecho da justificativa do Constituinte Nilson Gibson:

[...] Temos a honra de passar às mãos de vossa Excelência essas assinaturas, que dizem muito mais do que um nome: dizem compromisso de quem assina, dizem atitudes de crianças, jovens e adultos, dizem alerta para a sociedade, dizem exigência e confiança nos Constituintes.

Na coleta dessas assinaturas houve fatos emocionantes: crianças que ainda não sabiam escrever, mas sabiam de suas necessidades e direitos, queriam marcar a folha com seus dedos coloridos de tinta; crianças que mandavam cartinhas junto com a folha de abaixo-assinado, expressando muito mais do que o texto que encabeçava a folha de assinaturas. Houve jovens e adultos que saíram à rua, às praças, às calçadas para conversar com as pessoas que passavam e envolve-las nessa luta em defesa da criança.

São os brasileiros, Senhor Presidente, que falam por essas folhas. São eles que chegam a Vossa Excelência e à Constituinte. E nós temos o dever de dizer a todos eles que sua confiança aportou na Constituinte. E esta Constituinte saberá ouvir o clamor de todas as crianças e de quem luta por elas: melhores dias virão, maior respeito à dignidade da criança e do adolescente haverá, maior compromisso do Estado e maior cobrança e participação da Sociedade na defesa dos direitos fundamentais dessa criança e desse adolescente.¹⁴¹

Nesse cenário de mobilização e luta em prol das crianças, movidas pela vontade de contribuir na construção de um futuro mais digno para crianças e famílias marginalizadas, em 1987, um grupo de educadoras voluntárias resolve se unir e “desenvolver atividades educativas em uma creche comunitária no bairro Partenon, em parceria com escolas públicas estaduais. Foram chegando crianças e adolescentes!”¹⁴² No início, a comunidade aparentemente desconfia do trabalho proposto, pois, as educadoras, uma vez que estavam aposentadas e tinham disponibilidade de tempo, se dispunham, gratuitamente, a ficar com as crianças, desenvolvendo as atividades, enquanto as mães trabalhavam. Mas, não demora muito até que o grupo conquiste a confiança das famílias e a procura aumente consideravelmente. Torna-se necessário a ampliação do espaço, da equipe e investimentos em formação de pessoal¹⁴³. Em decorrência, as educadoras decidem criar a “o Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente MDCA – organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada e legalmente constituída em 17 de

¹⁴¹ Trecho da **justificativa à Emenda Popular, de 03/08/1987**, subscrita pelo Constituinte Nilson Gibson. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentsAvulsos/vol-258.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

¹⁴² MDCA, **sítio da instituição. Quem Somos.** Disponível em: <http://www.mdca.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=58>. Acesso em: 05 abr. 2019.

¹⁴³ Informações obtidas em conversas eventuais com duas das educadoras fundadoras do MDCA, que hoje atuam como coordenadoras e ainda respondem legalmente pela ONG.

outubro de 1989.”¹⁴⁴ No início, as atividades se concentram nas crianças, mas, com o passar do tempo, devido às necessidades emergentes, as ações se estendem às famílias e à comunidade. São instituídos grupos de apoio às mulheres e eventos de estreitamento do vínculo familiar, como almoços, recreação e brechós comunitários.

Outra ação social parte de entidades vinculadas à Igreja, que conseguem mobilizar quinhentas e quinze mil e oitocentas assinaturas, junto à Associação de Educação Católica do Brasil (AEC/BR), a Cáritas Brasileira e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), propondo emenda Popular que “pretende incluir no futuro texto constitucional preceitos relativos ao direito à vida, à organização familiar e à proteção da criança.”¹⁴⁵ Além disso, as estatísticas do ano de 1986 apontam uma assombrosa realidade: o índice de mortalidade infantil é altíssimo até os cinco anos de idade, o Brasil tem milhões de crianças que vivem nas ruas e, oito milhões de crianças em idade escolar nunca frequentaram um estabelecimento de ensino. Frente a essa situação, é apresentada a Emenda Popular *Criança, Prioridade Nacional*, contendo mais de setenta mil assinaturas, que visa a promover e defender os direitos das crianças e adolescentes. Em seu texto, encontra-se o apelo da Constituinte Maria Aparecida Lima dos Santos:

Chamamos, portanto, os Constituintes para, acima das barreiras doutrinárias, sociais, políticas ou religiosas, apoiarem e votarem favoravelmente esta Emenda que, se aprovada, terá efeitos altamente positivos nas áreas da sobrevivência, da saúde, da educação, do trabalho, da proteção especial, da dignidade e do desenvolvimento integral da nossa infância e juventude. Assim como é o futuro da Pátria que está ameaçado pelo desumano presente a que condenamos a maioria de nossas crianças e jovens, é o amanhã da Pátria que será resgatado se, em dignidade e solidariedade, soubermos dar-nos as mãos para transformar essa realidade que nos envergonha como Nação civilizada, e ante a qual o silêncio e a omissão, mais que cumplicidade, significam falta de amor ao Brasil e de compromisso com o seu grande destino.¹⁴⁶

O apelo social do movimento encontra subsídios na nova proposta democrática que advém do fim do Regime Militar, o povo clama por uma nova constituição, baseada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que prime pelos direitos de cada cidadão e cidadã brasileira e, limpe os vestígios da

¹⁴⁴ MDCA, sítio da instituição, s/p.

¹⁴⁵ **Emenda Popular nº 11, datada de 7/8/1987**, p.14. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2017.

¹⁴⁶ **Emenda Popular nº 96, datada de 7/8/1987**, p.91. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2017.

ditadura de uma vez por todas. Assim, as Emendas Populares resultam na Emenda de Plenário que é aprovada e dá origem aos artigos 204 e 227 da Constituição de 1988:¹⁴⁷

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:
I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;
II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...] ¹⁴⁸

O cenário que se constitui a partir desse momento, alicerçado nos artigos citados, prima pela proteção integral à criança, descentraliza o poder do Estado e atribui aos municípios o dever de lidar com as questões sociais, inclusive no que tange a infância. Dessa forma, cabe aos municípios designar parte de seu orçamento à construção de abrigos para acolher crianças e adolescentes delinquentes, que devem manter o contato com suas famílias e com sua cultura. Com isso, a FUNABEM foi transformada em Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, sob o compromisso de, gradativamente, extinguir os internatos.

A partir de 1988, a Constituição Cidadã, garante o Estado Democrático de Direito, ou seja, fica estabelecido que toda criança e adolescente constitui um sujeito de direito, assim como as pessoas adultas. Além disso, fica outorgada a participação da população na gestão das políticas públicas. Pela primeira vez, o Brasil garante os direitos das crianças e adolescentes em documento oficial antes mesmo da ONU, que adota a Convenção sobre os Direitos da Criança em novembro de 1989. A próxima etapa do processo consiste, então, em revogar a legislação vigente herdada do período ditatorial, de forma a estender os direitos das crianças e adolescentes às esferas estadual e municipal.

¹⁴⁷ SILVA, Cátia Aida. **Justiça em jogo**: novas facetas da atuação dos promotores de justiça. São Paulo: USP, 2001. p. 64.

¹⁴⁸ BRASIL, Câmara dos Deputados. **Constituição de 1988**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 08 dez. 2017.

Nesse momento, sinto a necessidade de chamar à atenção a um fato que, talvez, possa passar despercebido ao leitor ou à leitora que me acompanha: a mudança de paradigma que está por vir advém de intervenções populares, que, inclusive, contam com a participação de crianças e adolescentes. As manifestações envolvem cidadãos e cidadãs em prol de uma causa nacional, que tem as crianças como vítimas de um problema social maior e, não como causa deste problema, como até então haviam sido tratadas. A participação das crianças e adolescentes, mesmo daquelas ainda não alfabetizadas, mostra a capacidade e a necessidade de se fazer ouvir. Ainda hoje, essas vozes ecoam nas escolas públicas e nos espaços informais de educação na busca de serem ouvidas e terem o direito de participar efetivamente da sociedade que lhes pertence. Como educadores e educadoras, cabe a nós, não só apoiar, mas promover a autonomia e fortalecê-las para que possam lutar pela efetivação de seus direitos. Promover a efetivação dos Direitos garantidos pelo ECA consiste em uma batalha diária, pois, por se tratar de uma ruptura paradigmática, precisa-se abandonar por completo a visão anterior e assumir uma postura completamente nova, o que nem sempre constitui tarefa fácil e óbvia, uma vez que se manter na zona de conforto é sempre mais fácil e se configura uma tendência.

2.4.2 Pela Doutrina da Proteção Integral: as sementes começam a germinar

Os movimentos sociais em prol das crianças e adolescentes ganham corpo na década de 1980, nacional e internacionalmente. Entretanto, desde 1923, Eglantyne Jebb chama a atenção para a necessidade de cuidado e proteção à infância, pois percebe as crianças como pessoas em desenvolvimento e repassa à sociedade a responsabilidade de proporcionar as condições necessárias para que elas desenvolvam suas potencialidades. Seis décadas depois, a sociedade, finalmente, reconhece a relevância do tratamento da criança como prioridade.

No final dos anos 80, se consagra¹⁴⁹ a perspectiva da “Doutrina da Proteção Integral”, que preconiza o tratamento das crianças e adolescentes como “prioridade

¹⁴⁹ “A criação da doutrina da proteção integral não é recente, pois já era encontrada na Declaração de Genebra de 1924, que falava da ‘necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial’, como também na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, referindo-se ao direito da criança a cuidados e assistência especiais. Nesse mesmo sentido, há a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (San José, 1969), dizendo que o menor, por sua própria condição, tem direito a medidas de proteção. Mais recentemente, as Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (1985) e as Regras Mínimas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1990), que decorreram de Assembléias Gerais da ONU,

absoluta” e, conseqüentemente, passa a atribuir-lhes direitos. Segundo Corbellini, “proteção integral significa que toda criança deve ser protegida e ter seu pleno desenvolvimento garantido pela família, pelo Estado, pela comunidade e pela sociedade”¹⁵⁰.

No cenário mundial, a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1990, torna-se, oficialmente, lei internacional. O documento, que serve de base para o ECA, versa sobre a proteção integral às crianças do mundo todo, destaca a relevância do convívio familiar para o pleno desenvolvimento infantil e prima pelo respeito à diversidade cultural de cada uma delas. Já em seu preâmbulo, são pontuadas tais premissas:

[...] Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão;
 Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade;
 [...] Reconhecendo que em todos os países do mundo existem crianças vivendo sob condições excepcionalmente difíceis e que essas crianças necessitam consideração especial;
 Tomando em devida conta a importância das tradições e os valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança;
 Reconhecendo a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países em desenvolvimento;[...]¹⁵¹

Composto por cinquenta e quatro artigos, subdivididos em três partes, e três Protocolos Facultativos: sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados; sobre venda de crianças, prostituições e pornografia infantis; sobre procedimentos de comunicações¹⁵², o documento esclarece em seu Art. 1º que será considerada *criança* toda pessoa com idade inferior a dezoito anos, salvos casos de emancipação¹⁵³. Em termos gerais, os artigos versam sobre a participação das crianças e adolescentes na sociedade, garantindo-lhe o estado de sujeito de direitos; atribuem à família, à

versaram sobre esse tema”. CORBELLINI, Gisele. **Convenção dos Direitos da Criança** - Direito de Todos. Artigo on-line, s/p, 2012. Disponível em: < <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/conven%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-da-crian%C3%A7a-direito-de-todos>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

¹⁵⁰ CORBELLINI, 2012, on-line.

¹⁵¹ ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Preâmbulo. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html>. Acesso em: 09 dez. 2017.

¹⁵² Este último Protocolo foi adicionado em 19 de dezembro de 2011, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: < http://direitoshumanos.gddc.pt/3_3/IIIPAG3_3_3A.htm>. Acesso em: 14 dez. 2017.

¹⁵³ ONU, 1989, Parte I, Art. 1º.

sociedade e ao Estado a responsabilidade de garantir condições para o desenvolvimento integral da criança até a fase adulta; coíbem todo e qualquer tipo de discriminação contra a criança e garantem o interesse superior da mesma.

Na Constituição de 1988, o Brasil firma o compromisso de instaurar a doutrina da proteção integral às crianças e adolescentes ao incluir dois de seus princípios basilares: “a distribuição de deveres e responsabilidades e a garantia da prioridade absoluta”¹⁵⁴. Nesse sentido, o documento encerra a perspectiva do Estado que busca garantir o bem-estar social infantil, na qual os deveres são compartilhados e, tanto à família, quanto à sociedade, é dada autonomia de promover, defender e garantir os direitos das crianças e adolescentes.

Para que a mudança de paradigma aconteça, há que se buscar um novo entendimento para os direitos das crianças e adolescentes, de forma a constituir uma nova teoria jurídica que alcance “um status teórico substantivo orientador da compreensão de valores, princípios e regras próprias”¹⁵⁵. Mesmo porque, como salienta André Viana Custódio:

a afirmação do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil não decorre de um modo de acumulação epistemológica, mas antes de tudo, representa ruptura radical com a própria compreensão histórica relativa ao tema. Surge com força capaz de varrer todos os pressupostos teóricos da doutrina da situação irregular, primeiro contestando sua própria validade científica, e depois formulando um conjunto de conceitos operacionais, regras, sistemas integrados e articulados em rede que tornaram absolutamente incompatível a congruência de um modelo com o outro.¹⁵⁶

Graças à inserção do Art. 227 na Constituição de 1988, tem-se viabilizada a promulgação da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que implementa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, com ele, um novo paradigma se instaura: a doutrina da proteção integral. Cabe salientar que o documento representa a concretização dos direitos almejados e clamados pelos movimentos sociais da década de 1980, além disso, incorpora a perspectiva de Eglantyne Jebb em relação ao olhar para o interesse superior da criança, uma vez que a reconhece como sujeito de direitos. Cruz e Domingues, acrescentam:

¹⁵⁴ ROMÃO, Luis Fernando de França. **A Constitucionalização dos Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Almedina, 2016. p. 106.

¹⁵⁵ CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para Compreensão do direito da criança e do adolescente. In: **Revista do Direito**, nº 29, jan/jun 2008, p.2. Santa Cruz do Sul: UNISC. Disponível em:< <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/657/454>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

¹⁵⁶ CUSTÓDIO, 2008, p. 23.

Sendo forjado por milhares de mãos, o ECA rompeu com a velha tradição de gabinete, e avançando sobre o senso comum, implementou diversas inovações, traçando um novo paradigma na construção das políticas públicas para infância e adolescência no Brasil.¹⁵⁷

Deodato Rivera complementa “O Estatuto da Criança e do Adolescente está para o século XXI como a Lei Áurea esteve para o século atual. Trata-se de uma lei civilizatória.”¹⁵⁸

A intencionalidade do Estatuto fica clara já em seu Art. 1º, bem como, no Art. 2º, encontram-se estabelecidas as faixas etárias que distinguem crianças de adolescentes: “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”¹⁵⁹. A relevância do Art. 2º também consiste na supressão da terminologia “menores” utilizada anteriormente, assim como da segregação vinculada à “situação irregular”, pois, os termos “criança” ou “adolescente”, independem de classe social, etnia, gênero ou situação familiar. Ao longo de seu texto, o documento delimita a ação do Estado, da Justiça, da Polícia e das pessoas adultas que convivem com as crianças e adolescentes, inclusive de seus ou suas responsáveis.

O Estatuto constitui documento inovador, que vem para marcar o início de uma nova era de proteção às crianças e adolescentes. Nesse sentido, Luís Romão comenta:

A inovação característica deste momento, portanto, é a pretensão da proteção ser integral, isto é, não bastam mais medidas protetivas, estas devem ser de ordem integral, buscando contemplar todas as crianças e adolescentes e não destinando uma normativa a um determinado grupo conforme a classe social (“menores em situação irregular”). Crianças e adolescentes não são mais objetos de intervenção, mas titulares de direitos, na condição de pessoas em peculiar desenvolvimento. Nesta perspectiva, pode-se concluir que a proteção integral visa à garantia ao desenvolvimento integral, tendo, pois, o Estatuto da Criança e do Adolescente sintetizado o pensamento do legislador constituinte, bem como contemplado os preceitos dos diplomas internacionais de proteção aos direitos humanos de crianças e adolescentes.¹⁶⁰

¹⁵⁷ CRUZ, Osafá Pereira; DOMINGUES, André Luiz. **O significado da luta pela aprovação do estatuto da criança e do adolescente e a avaliação de sua aplicação**. Artigo on-line. p.5. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/andreeosafa.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

¹⁵⁸ RIVERA, Deodato. A mutação civilizatória. In: **Brasil criança urgente: a lei 8069/90, o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Columbus, 1990, p.34.

¹⁵⁹ BRASIL, Casa Civil. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

¹⁶⁰ ROMÃO, 2016, p. 123.

A aprovação da nova Constituição possibilita a descentralização do poder e, com isso, o surgimento de espaços públicos, antes inexistentes, tais como os conselhos deliberativos. A consciência da necessidade de viabilizar, a nível estadual e municipal, a implementação do disposto no ECA, garante a inclusão de artigos que preveem a criação de conselhos e órgãos deliberativos, bem como a participação popular para contribuírem no processo de efetivação do estatuto. A saber,

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

Art. 132. Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida 1 (uma) recondução, mediante novo processo de escolha.¹⁶¹

Segundo Vicente Faleiros, o ECA 'estabelece uma articulação do Estado com a sociedade na operacionalização da política para a infância com a criação dos Conselhos de Direitos, dos Conselhos Tutelares e dos Fundos geridos por esses conselhos."¹⁶² Já a Lei nº 8.742/93, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), vem a complementar o processo, com a criação do Sistema Único de Assistência Social¹⁶³, que constitui sistema descentralizado e participativo de gestão das ações no âmbito da assistência social, bem como, com a consolidação dos Conselhos federais, estaduais e municipais de assistência social¹⁶⁴. Cruz e Domingues, salientam

A descentralização e a participação popular instituíram uma nova proposta na gestão da coisa pública, pois, com a descentralização, ocorreu a redistribuição dos papéis de Governo entre a União, os Estados e municípios. A composição dos conselhos [...] são [sic] paritários [sic] entre a sociedade civil e o governo (50% de membro de cada esfera), garantindo assim a participação popular nas deliberações das políticas públicas a serem implementadas, bem como fiscalizando se as entidades estão funcionando de acordo com as deliberações.¹⁶⁵

¹⁶¹ BRASIL, 1990, Art. 88 e 132.

¹⁶² FALEIROS, 2011. p. 81.

¹⁶³ BRASIL, Casa Civil. Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. **LOAS**. Art. 6º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

¹⁶⁴ BRASIL, Casa Civil. Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. **LOAS**. Art. 16. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

¹⁶⁵ CRUZ; DOMINGUES, s/a, p.3.

A Doutrina da Proteção Integral prevê a participação da sociedade como corresponsável no processo de efetivação dos direitos infantis, o ECA, garante essa participação através dos Conselhos de Direitos e Tutelares. Por outro lado, cabe ao Estado definir as incumbências dos três Poderes:

- Poder Legislativo: responsável por elaborar leis protetivas, fiscalizar a atuação do Poder Executivo e, analisar as leis orçamentárias para garantir que os recursos públicos sejam designados à infância;
- Poder Executivo: responsável pela elaboração e execução das políticas públicas preventivas e por executar medidas socioeducativas;
- Poder Judiciário: prestar assistência jurisdicional, ou seja, cabe ao Judiciário decidir sobre litígios. Com o Estatuto, ocorre uma reestruturação das ações cabíveis ao Judiciário, uma vez que as atuações executivas e assistenciais que lhe cabiam na vigência do antigo Código de Menores, são repassadas aos Conselhos.

Essa realidade se apresenta bastante distinta da anterior, na qual os três Poderes se mantêm omissos até o momento em que as crianças passam a representar interesse jurídico, ou seja, ao cometerem ato infracional ou por se encontrarem em situação de exclusão social. O interesse jurídico surge no “momento de configurar a irregularidade, que nunca era das instituições, mas sempre recaía sobre a criança, pela própria previsão ordenada no sistema jurídico.”¹⁶⁶

Em relação às mudanças trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa aponta três esferas: do conteúdo, a metodológica e da gestão. A mudança de perspectiva da “situação irregular” para a “proteção integral”, implica alterações no conteúdo, pois incide na essência das políticas a serem implementadas, entre elas:

- (i) as políticas básicas, como saúde, educação, habitação, trabalho, lazer, profissionalização e outras, consideradas direito de todos e dever do Estado;
- (ii) as políticas assistenciais voltadas para o atendimento compensatório a todos os que delas necessitem;
- (iii) as ações de assistência médica, psicossocial e jurídica às crianças vitimizadas;
- (iv) a defesa jurídico-social das crianças e adolescentes envolvidos em situações com implicações de natureza legal.¹⁶⁷

¹⁶⁶ CUSTÓDIO, 2008, p. 25.

¹⁶⁷ COSTA, Antonio Carlos Gomes da. A mutação social. In: **Brasil criança urgente**: a lei 8069/90, o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente. São Paulo: Columbus, 1990, p.38.

A partir do momento que crianças e adolescentes passam a serem consideradas “sujeitos de direitos”, “pessoas em desenvolvimento” e lhes é garantida a “proteção integral” e “prioridade absoluta”, os métodos, as técnicas, assim como a maneira de se organizarem os programas de atendimento, precisam ser revistas. Da mesma forma que a “descentralização político-administrativa e a participação da população”¹⁶⁸ implicam mudanças na forma de gerir todo o processo.¹⁶⁹

A função do Conselho Tutelar consiste em zelar para que os direitos previstos no ECA sejam cumpridos, ao passo que ao Conselho de Direitos, como órgão deliberativo, cabe o controle das ações referentes às políticas de atendimento propriamente ditas. Ambos Conselhos se estruturam a partir da participação efetiva da sociedade. O Conselho Tutelar constitui “órgão permanente, autônomo, integrante da Administração Pública municipal, não jurisdicional.”¹⁷⁰

O Conselho Tutelar passa a ser a linha direta com a legislação, instância primeira a se recorrer em busca da proteção integral de crianças e adolescentes. Através dele, familiares, vizinhos, vizinhas, amigos, amigas e a escola podem exercer seu dever de denúncia, sim, dever... pois, a partir do ECA, denunciar caso de abusos, maus tratos, negligência, exploração, qualquer tipo de violência contra crianças e adolescentes, deixa de ser um direito, constitui dever. Essa via permite que a sociedade assuma sua responsabilidade e participe efetivamente da proteção à infância brasileira. A atuação dos Conselhos Tutelares junto à comunidade, de forma geral, tem se mostrado efetiva. Esse fato se confirma no próprio discurso das crianças e adolescentes na escola que, frente a qualquer situação de desconforto ou violação de direitos, apelam a ele. Brincadeiras do tipo: “Sora, isso é uma violência, vou chamar o conselho tutelar!”, quando se expõe os conteúdos de uma prova, reafirmam o empoderamento das crianças e adolescentes em relação a seus direitos, a familiaridade e a confiança no referido órgão. Acredite, de forma alguma constitui deboche em relação à eficácia do atendimento dos Conselhos Tutelares, pelo contrário, ao conversar sobre o cotidiano dessas crianças e adolescentes, ouvir suas histórias, fica claro que elas e eles têm neles, um aliado.

Em 1995, a Medida Provisória nº 886/95, extingue definitivamente a FUNABEM, de forma que “suas atribuições e competências são distribuídas para o

¹⁶⁸ COSTA, 1990, p. 39.

¹⁶⁹ COSTA, 1990, p.38-41.

¹⁷⁰ ROMÃO, 2016, p. 125.

Ministério da justiça e para o CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente)¹⁷¹, que, por sua vez, em abril de 2006, institucionaliza o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Nos Art. 1º e 2º da Resolução nº 113 do CONANDA, encontram-se explicitadas a caracterização e as competências do Sistema:

Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

§ 1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade.

§ 2º Igualmente, articular-se-á, na forma das normas nacionais e internacionais, com os sistemas congêneres de promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos, de nível interamericano e internacional, buscando assistência técnico-financeira e respaldo político, junto às agências e organismos que desenvolvem seus programas no país.

Art. 2º Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações.¹⁷²

As articulações necessárias para que os direitos garantidos no ECA sejam efetivados, envolvem várias esferas sociais e políticas, além disso, dependem da união de esforços de cada uma delas, de forma a viabilizar, fiscalizar e gerenciar as ações em prol da proteção integral das crianças e adolescentes. Para tal, em outubro de 2012, foi celebrada a *Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente*¹⁷³.

A Carta representa uma ação conjunta de vários Ministérios e Conselhos, entre eles os Ministérios da Justiça, do Trabalho e Emprego, da Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social, os Conselhos Nacionais da Justiça, do Ministério Público

¹⁷¹ PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente**: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996. p.19.

¹⁷² BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, CONANDA, **Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006**. Art. 1º e 2º. Disponível em: < <http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

¹⁷³ BRASIL, **Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente**, 09 de outubro de 2012. Disponível em: < http://www.cnj.jus.br/imagens/acordos_termos/Carta_001_2012.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

e de Defensores Públicos Gerais, assim como a Secretaria de Direitos Humanos. Nela são elencados nove objetivos, entre eles, destacam-se a articulação de esforços para: adotar medidas concretas que deem prioridade à efetivação dos direitos infantis; fortalecer os serviços públicos e as políticas sociais e a erradicação do trabalho infantil. O documento explicita, também, a intenção de se adotar Estratégias Nacionais, detalhadas nos anexos, capazes de garantir a proteção integral:

- Estratégia Nacional de Defesa da Convivência Familiar de Crianças e Adolescentes; (Anexo I)
- Estratégia Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes; (Anexo II)
- Estratégia Nacional de Aperfeiçoamento do Sistema Socioeducativo; (Anexo III)
- Estratégia Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. (Anexo IV)¹⁷⁴

Interessante observar que as Estratégias Nacionais propostas nos anexos da Carta tomam por base a filosofia imbuída nos princípios da Pedagogia Social: reconhecer a realidade social e, a partir dela, buscar estimular o desenvolvimento individual e promover oportunidades de inclusão social. No Anexo I, por exemplo, tem-se explicitada a intenção de garantir à criança o convívio com a família e com sua comunidade como primeira opção, inclusive estão previstas ações de proteção à família na busca de evitar, ao máximo, “a institucionalização de crianças e adolescentes em situação de violação de direitos”¹⁷⁵. Nos casos em que isso não seja possível e a criança seja encaminhada para o acolhimento, as instituições são orientadas a elaborar um Projeto Político Pedagógico que fomente a autonomia dessas crianças e inclua um Plano Individual de Atendimento, que inclui “articular ações conjuntas que propiciem e estimulem a reintegração familiar e a convivência comunitária de crianças e adolescentes durante o período de acolhimento”¹⁷⁶.

Já no Anexo II, referente ao enfrentamento à violência sexual, a responsabilidade da proteção a crianças e adolescentes é compartilhada tanto com a família, quanto com a comunidade. Além disso, tem-se reconhecida a relevância da participação do sistema de ensino nas ações preventivas. Um dos objetivos apontados consiste em:

“fortalecer as redes de atenção à criança e ao adolescente vítimas de violência sexual, com ênfase no Programa de Ações Integradas Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual – PAIR, e suas famílias em articulação com o SUAS, SUS e Sistemas de Ensino”¹⁷⁷

¹⁷⁴ BRASIL, 2012, p. 5.

¹⁷⁵ BRASIL, 2012, p. 7.

¹⁷⁶ BRASIL, 2012, p. 9.

¹⁷⁷ BRASIL, 2012, p. 12.

Ações como a celebração da *Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente*, são percebidas como parte do processo de implementação do ECA, uma vez que não consiste em um processo de transição, mas de ruptura paradigmática. Além disso, por estar em consonância com uma ideologia internacional, requer adaptações para a realidade brasileira. Nesse sentido, o Professor Roberto da Silva, ressalta mais uma característica extremamente positiva do Estatuto:

Adotar a inimputabilidade absoluta até os 12 anos de idade, as medidas socioeducativas dos 12 aos 18 de acordo com a capacidade do adolescente e poder estendê-la até aos 21 anos de idade, em casos excepcionais, representa a construção de conceito misto, claramente definido como a melhor opção política da sociedade brasileira para, simultaneamente, resgatar a imensa dívida histórica do país para com suas crianças e adolescentes, responsabilizar o Estado e a sociedade pela promoção, garantia e defesa de seus direitos, controlar a sanha punitiva dos juizes, que ainda são de menores, instituir instâncias consultivas e deliberativas sobre as políticas públicas e responsabilizar o adolescente com abordagens predominantemente educativas sem omitir o caráter sancionatório da medida socioeducativa.¹⁷⁸

Em respeito à dívida histórica mencionada pelo Prof. Roberto Silva, constitui dever da sociedade brasileira persistir na luta pela viabilização dos direitos fundamentais de suas crianças e adolescentes, garantidos no ECA. Não se pode quantificar o número de ações suficientes para resgatá-la, uma vez que essa se refere a vida de inúmeras gerações que foram afetadas pela invisibilização e pelas políticas punitivas, segregatórias e excludentes que constituíram o corpo legal brasileiro até a década de 1990. Tampouco se poderá apagar os efeitos de tantos anos de violência para com as crianças e adolescentes, todavia, pode-se buscar construir um futuro diferente para as novas gerações. Vale a pena refletir sobre a questão que o vereador Prof. Célio Lupparelli levanta em seu discurso, bem como a resposta por ele proferida:

Senhor Presidente, Senhores vereadores, senhoras e senhores, hoje eu selecionei, para comentar aqui, um tema da nossa Comissão Permanente da Criança e do Adolescente. O título é: "A criança como prioridade absoluta e o descaso do poder público e da sociedade". Eu indago: por que defendemos a doutrina da proteção integral para a criança e para o adolescente, que está definida em nossa Constituição? Porque estamos certos de que, enquanto assim não procedermos, estaremos permitindo que as crianças se tornem pessoas frustradas, marginalizadas, sem perspectivas e que sejam cooptadas pelas oportunidades negativas, como ocorre com o tráfico de drogas nas grandes cidades. Não adianta apenas a oferta de vagas nas escolas: é preciso que se implemente uma política de atendimento amplo à

¹⁷⁸ SILVA, Roberto da. Os princípios do ECA e a superação da doutrina da situação irregular. In: **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Livro eletrônico. 1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015, p. 28. Disponível em: < https://www.paulofreire.org/eca/e_book_ECA.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

criança, como determina o Artigo 227 da nossa Constituição, a Lei 8.069/90 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança.¹⁷⁹

Nesse sentido, segue a luta pela consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente no século XXI.

2.4.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente: interfaces com a Pedagogia Social e a Teologia

Então, convém admitir que a lei - ainda que de reconhecida excelência - não tem o condão de, por si só, alterar a realidade social. O que transforma a sociedade é, na verdade, o efetivo exercício dos direitos previstos na lei, a partir de uma atuação firme e decidida daqueles que, de uma forma ou de outra, detém o poder e, por via de consequência, a responsabilidade para criar as condições e os meios indispensáveis ao exercício de tais direitos.¹⁸⁰

Olympio Sotto Maior Neto

O Estatuto da Criança e do Adolescente constitui documento legal de excelência, reconhecido internacionalmente, no que tange a proteção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Após vinte e nove anos de sua vigência, muitas atualizações foram implementadas, assim como inúmeras publicações que analisam e discutem minuciosamente seu conteúdo encontram-se disponíveis. Dessa forma, foge ao escopo desta pesquisa dissecá-lo, pois, considera-se tarefa redundante haja vista a qualidade do material publicado por outros pesquisadores e por outras pesquisadoras, a exemplo de Murillo José Digiácomo e Ildeara Amorin Diagiácomo. Entretanto, constitui interesse da pesquisadora refletir sobre as possíveis interfaces entre o documento, os princípios da Pedagogia Social e a Teologia, pois, considera relevante essa dialogicidade na construção da sociedade almejada segundo o paradigma atual, que busca: promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, acolher e reconhecer a diversidade brasileira, possibilitar a inclusão

¹⁷⁹ BRASIL, Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Ata das Sessões Plenárias. **Texto do Discurso:** Vereador Prof. Célio Lupporelli. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/discvot.nsf/5d50d39bd976391b83256536006a2525/b7464926aeefbdb983257e4c0065f279?OpenDocument>> Acesso em: 15 dez. 2017.

¹⁸⁰ SOTTO MAIOR NETO, Olympio de Sá. Prefácio da 1ª edição In: DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorin. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado.** Curitiba, Ministério Público do Estado do Paraná, Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2017, 7 ed. p. IV. Disponível em: < <http://fempapr.org.br/site/wp-content/uploads/2017/07/Livro-ECA.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

social e a equidade para todos os cidadãos e para todas as cidadãs, conforme previsto na Constituição vigente como primeiro “objetivo fundamental da República Federativa do Brasil: (I) construir uma sociedade livre, justa e igualitária”¹⁸¹

Nesse momento, me proponho a pontuar alguns elementos que possibilitam o diálogo interdisciplinar, a fim de iniciar a reflexão proposta, junto aos leitores e às leitoras.

Nas palavras de Olympio Sotto Maior Neto, percebe-se a relevância da participação de todos os brasileiros e de todas as brasileiras na construção da referida sociedade, pois, “a responsabilidade para criar as condições e os meios indispensáveis ao exercício de tais direitos”¹⁸² recai sobre a família, a escola, a comunidade e não apenas sobre os dirigentes do país. Talvez essa seja uma das características mais peculiares do Estatuto da Criança e do Adolescente, a responsabilidade para com a infância e a adolescência brasileira passa a ser compartilhada com a sociedade, que conta com o respaldo direto dos Conselhos Tutelares para garantir a efetivação da Lei.

Uma vez que o documento toma por base a doutrina da proteção integral, seu escopo vai muito além do caráter punitivo historicamente impregnado na legislação brasileira. O cuidado com a infância está previsto desde a gestação, ao garantir os direitos da gestante à assistência médica pré-natal, até o final da adolescência, aos dezoito anos e abrange todas as esferas do desenvolvimento humano. Em seu Art. 8º § 7º, tem-se:

A gestante deverá receber orientação sobre aleitamento materno, alimentação complementar saudável e crescimento e desenvolvimento infantil, bem como sobre formas de favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança.¹⁸³

Justamente por se situar na esfera do cuidado, o documento viabiliza o diálogo com a Teologia, na perspectiva de Leonardo Boff, que, ao retratar o ser humano, se arrisca a dizer que “sua essência se encontra no cuidado”¹⁸⁴. Esse diálogo será retratado nos próximos capítulos deste trabalho, pois, o escopo do primeiro capítulo consiste em um panorama de como se constrói a relação infância-legislação brasileira,

¹⁸¹ BRASIL, 1988, Art 3º.

¹⁸² SOTTO, 2017, p. IV.

¹⁸³ BRASIL, Presidência da República, Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Art. 3º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 13 nov. 2018.

¹⁸⁴ BRASIL, 2012, p.41.

por isso, nesse momento a intenção se resume a pontuar possíveis interfaces de dialogicidade do ECA com a Teologia e com a Pedagogia Social.

Uma vez que a responsabilidade de criar condições para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes recai, também, sobre a escola, torna-se fundamental refletir sobre o perfil da formação hodiernamente oferecida às crianças e adolescentes. Durante as leituras sobre os aspectos da realidade da educação brasileira, me deparo com uma constatação do filósofo José Francisco de Oliveira, que julgo pertinente compartilhar com os leitores e com as leitoras, pois, sintetiza uma de minhas principais inquietações, que me motiva pesquisar:

O ensino médio não vem abrangendo as necessidades reais (e novas) inerentes ao jovem, às peculiaridades de sua idade; não considera suas aspirações e seus sonhos; não cria oportunidades; não estimula seu desenvolvimento pessoal como resultado do processo pedagógico; não reflete sobre eles nem os discute criticamente. Não trabalha, enfim, o desenvolvimento e a transformação do *sujeito estudante* em *sujeito humano* neste singular momento de sua vida. Exatamente o momento mais forte da germinação das potencialidades individuais e de grupo.¹⁸⁵

Essa constatação, que provavelmente pode ser feita pela maioria dos educadores e das educadoras que compõem o quadro docente das escolas públicas brasileiras, vem de encontro aos atributos do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirma tornar-se uma obrigatoriedade social viabilizar o pleno desenvolvimento humano das crianças e adolescentes, o que abrange corpo, mente e espírito. Em seu Artigo 3º, tem-se:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.¹⁸⁶

Ao comentar sobre as expectativas que se pode ter em relação à escola segundo os princípios do Estatuto, Murillo Digiácomo e Ildeara Digiácomo, salientam, “a escola deve corresponder às expectativas dos alunos, trazendo-lhes perspectivas concretas de uma vida melhor não apenas no futuro, mas também no presente.”¹⁸⁷

¹⁸⁵ OLIVEIRA, José Francisco P. A grande curva em nossa história educacional: a juventude e a escola de ensino médio. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo: Metodista, n. 25, p. 49-57, dez., 2004. p. 53.

¹⁸⁶ BRASIL, 2009, Art. 3º.

¹⁸⁷ DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorin. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba, Ministério Público do Estado do Paraná, Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2017, 7 ed. p. 102. Disponível em: <<http://fempapr.org.br/site/wp-content/uploads/2017/07/Livro-ECA.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

Curioso observar que, o mesmo público que frequenta a escola, e constitui o “sujeito estudante” apontado por José Francisco de Oliveira, ao qual a escola se mostra insuficiente de arcar com suas aspirações, compõe o público que frequenta os espaços não formais de educação, atributo da Pedagogia Social. Nestes espaços, por sua vez, a transformação em “sujeito humano” parece ser alcançada. Mas, afinal, o que difere tanto esses espaços de formação? Por que a maioria das escolas não se mostra capaz de consolidar a transformação em “sujeito humano”?

O teólogo Jung Mo Sung, retrata a educação sob a perspectiva do sentido da vida, uma vez que “*Nós humanos não queremos estar somente vivos, necessitamos sentir que vale a pena viver. Necessitamos de um sentido de vida que faça as pequenas coisas que compõem o nosso dia-a-dia terem sentido e valor*”¹⁸⁸ Sung destaca:

Quando um processo educacional não ajuda o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização, esse mesmo processo educacional acaba por não oferecer o sentido de sua própria ação educativa. Estabelece-se assim uma circularidade dialética: educação tem sentido dentro de um horizonte de sentido que deve ser apreendido e/ou construído pelo processo educacional. Se um processo educacional não é capaz de gerar o conhecimento desse sentido mais profundo e amplo da vida, [...] a própria educação perde o sentido [...]¹⁸⁹

Talvez, a questão se elucide na episteme da Pedagogia Social, que compõe o escopo do próximo capítulo deste trabalho.

Além do Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, vários outros se referem, direta ou indiretamente, à dignidade enquanto pessoa em desenvolvimento, entre eles, destacam-se:

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

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

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

¹⁸⁸ SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p. 25.

¹⁸⁹ SUNG, 2006, p.43.

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

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.¹⁹⁰

Esses artigos, possibilitam o diálogo interdisciplinar com a Teologia, assim como com a Pedagogia Social, uma vez que abordam a perspectiva da dignidade e do desenvolvimento humano, com ênfase no respeito, na convivência familiar, nos valores e na preservação da integridade física, psíquica e moral das crianças e adolescentes.

Ao discorrer sobre as interfaces da Teologia, o teólogo Alessandro Rocha, atribui à Teologia uma “*porosidade* que capacita para o diálogo interdisciplinar”¹⁹¹. Essa peculiaridade prioriza a hermenêutica, pois, a partir dela, “a realidade não é assepticamente apreendida, mas é interpretada, isto é, compreendida simbolicamente a partir do encontro de horizontes de sentido (o horizonte do intérprete mais o horizonte da realidade interpretada).”¹⁹² A perspectiva da *porosidade* torna-se relevante, uma vez que permite relacionar a Teologia e os conceitos de afeto, cuidado, pertença e sentido da vida com os referidos artigos do ECA.

Além disso, em entrevista para a Revista IHU on-line, Rocha comenta as possibilidades advindas do conceito de “pensamento fraco”, proposto pelo filósofo italiano Gianni Vattimo, que, ao reconhecer outros “lugares” de sentido teológico. Segundo Rocha:

Há, portanto, um deslocamento de uma matriz metafísica geradora de um pensamento forte, a uma matriz hermenêutica geradora do pensamento fraco. Esse deslocamento possibilita ao discurso teológico perceber a existência de novos ‘lugares’ de sentido, que juntamente com os ‘lugares’ clássicos (Escrituras, Tradições e Magistérios) podem oferecer à teologia novos horizontes discursivos.¹⁹³

¹⁹⁰ BRASIL, 2009, Art. 4º, Art. 15, Art. 17 a 19.

¹⁹¹ ROCHA, Alessandro; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda (orgs). **Teologias e literaturas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2011, p. 27.

¹⁹² ROCHA; YUNES; CARVALHO, 2011, p. 27.

¹⁹³ ROCHA, Alessandro. Memórias Póstumas e o diálogo entre teologia e literatura. In: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Revista on-line, ed. 262, 16 de jun. 2008, São Leopoldo, p. 22.

A admissão de *novos lugares de sentido* norteia a busca da pesquisadora por *novos horizontes discursivos*. O diálogo proposto entre Teologia, Pedagogia Social e o Estatuto da Criança e do Adolescente, constitui um desses novos horizontes e, por consequência, o âmbito da ONG pesquisada, as inquietações discentes e as narrativas da pesquisadora, podem ser vistas como *novos lugares de sentido*. Da mesma forma, abordar o aspecto teológico do cuidado, da pertença e da busca pelo sentido da vida, constituem *novos lugares de sentido* uma vez que retratam a centralidade no ser humano e, segundo o teólogo Antonio Manzatto, “o enigma humano também se constitui em desafio para o pensamento teológico”¹⁹⁴. O autor percebe a centralidade no ser humano como teológica:

Há uma convicção de que o antropológico não apenas influencia na compreensão teológica mas, em certo sentido, a determina não apenas porque a teologia é feita por seres humanos ou que ela reflita sobre a significação do humano no mundo, mas sobretudo porque enxerga nesse humano, a presença e a revelação de Deus, já que Ele se revela, sempre, através de categorias e situações humanas.¹⁹⁵

Refletir sobre as categorias e as situações humanas enquanto presença e revelação de Deus, como destaca Manzatto, remete à perspectiva de outro teólogo, Leonardo Boff, em seu entendimento de que é através da experiência, contextualizada e interpessoal, que as pessoas podem significar Deus. Segundo ele,

No início de tudo está o encontro com Deus, não ao lado, dentro ou acima do mundo, mas juntamente com o mundo, no mundo e através do mundo. Deus somente é real e significativo para o ser humano se emergir das profundezas de sua própria experiência no mundo com os outros.¹⁹⁶

Ainda no intuito de contribuir com as perspectivas teológicas descritas anteriormente, cabe destacar a abordagem dos teólogos Hugo Assmann e Jung Mo Sung, que retrata a Endomística¹⁹⁷ através de reflexões que tomam por base o amor solidário e suas relações humanas. Ambos se preocupam em deixar clara a distinção entre ações puramente assistencialistas, que atuam no âmbito da caridade

Disponível em: < <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao262.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

¹⁹⁴ MANZATTO, Antonio. Teologia e Literatura: bases para um diálogo, In: **Interações – Cultura e Comunidade**. Revista on-line. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 11, n.19, p. 8-18, jan/jun. 2016. p.12. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-2478.2016v11n19p8/9905>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

¹⁹⁵ MANZATTO, Antonio. Pequeno panorama da Teologia e Literatura. p.87-98. In: MARIANI, Ceci Baptista; VILHENA, Maria Angela. **Teologia e Arte**: expressões da transcendência, caminhos de renovação. São Paulo: Paulinas, 2011, p.95.

¹⁹⁶ BOFF, Leonardo. **Experimentar Deus**: a transparência de todas as coisas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 9.

¹⁹⁷ ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Deus em nós**: o reinado que acontece no amor solidário aos pobres. São Paulo: Paulus, 2010.

emergencial e, por isso, não se mostram capazes de dar conta do problema social em si, e as ações capazes de promover uma experiência da graça efetivamente libertadora, como no caso da Pedagogia Social. Segundo os autores,

[...] em muitas dessas relações assistenciais ocorrem realmente encontro “face a face”, onde as duas partes se reconhecem como seres humanos e se humanizam profundamente. Nessa relação pode ocorrer uma profunda experiência da graça, uma experiência espiritual de encontrar o rosto de Jesus no rosto do próximo necessitado. Mesmo que as duas partes não tenham consciência política da opressão estrutural, aqui ocorre algo a mais do que simples “assistencialismo”: ocorre uma experiência de humanização realmente libertadora¹⁹⁸.

As ações da Pedagogia Social buscam, justamente, oportunizar experiências de vida que possibilitem o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes socialmente marginalizados, de maneira que os permitam e as permitam vislumbrar um futuro digno, no qual possam exercer sua cidadania de maneira efetiva e, acima de tudo, possam atribuir um sentido último a suas vidas. Esse propósito, condizente com as aspirações do ECA, converge para a significação de Deus, na perspectiva de Boff, e constitui experiência libertadora, na perspectiva de Assmann e Sung, portanto, assume cunho teológico.

A reflexão proposta pela Pedagogia Social que se estende desde o universo da ação pedagógica até ao educando e à educanda enquanto indivíduos, seres sociais, que almejam uma maior participação na sociedade, implica “pensar a educação não formal significa refletir sobre os processos de transformação coletiva, pois um dos seus pressupostos básicos é o de que a aprendizagem se dá por meio das práticas sociais concretas dos atores individuais e coletivos.”¹⁹⁹

Uma das bases das ações da Pedagogia Social é o resgate de valores, entende-se que a reflexão sobre valores coletivos, que propiciem um melhor convívio social, antecede a reflexão sobre o papel e a relevância de cada indivíduo em si.

A partir do resgate de valores, indivíduos poderão recuperar o sentimento de ‘pertença à sociedade’, dilacerado nas vivências excludentes cada vez mais freqüentes. Assim será possibilitada uma nova relação com o conhecimento e com a sociedade, onde aprender a ser, a fazer e a conviver serão essenciais.²⁰⁰

¹⁹⁸ ASSMANN; SUNG, 2010, p.94.

¹⁹⁹ AZEVEDO, Auta J. da Silva. **As formas de resistência aos processos de despolitização no campo da educação não formal**: narrativas de educadores/as sociais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, CE Programa de Pós-graduação em Educação. 141p. Recife, 2014, p. 16.

²⁰⁰ WEGNER, M. **Pedagogia social e valores**: o resgate ao direito à educação. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Teologia, orientadora: Laude Erandi Brandenburg, São Leopoldo: EST/PPG, 2008, p. 7.

Percebe-se a influência da Teologia da Libertação e da Pedagogia da Esperança imbricada em seus princípios. Souza Neto corrobora, “[...] a base da TL, da pedagogia do oprimido, da filosofia da libertação, da educação popular e da pedagogia social é a mesma [...] quer do ponto de vista teórico, quer do prático.”²⁰¹ Paulo Freire, considerado o “pai da Pedagogia Social” no Brasil, em defesa dos oprimidos, profere:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo, e dos que com eles realmente se solidarizam; lutando pela restauração de sua humanidade, estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.²⁰²

Nesse sentido, acredita-se que a Pedagogia Social, a qual, no Brasil, tem caráter mediador entre os interesses da sociedade e as necessidades dos excluídos, em diálogo com a Teologia, podem contribuir para a inclusão social efetiva de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e, assim, consolidar os atributos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

²⁰¹ SOUZA NETO, J. Ecos da Teologia da Libertação na Pedagogia Social. In.: SILVA, R.; MOURA, R.; MACHADO, E.(Orgs.) **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. vol. 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, p. 233.

²⁰² FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983, p. 32.

Querido leitor e querida leitora,

Para que você possa compreender como se desenvolve o trabalho com adolescentes do Programa Adolescente Aprendiz do MDCA, quero dedicar esse momento para lhe explicar o contexto geral do processo que, como já mencionado anteriormente, se estende por 1 ano, 11 meses e 29 dias para cada aprendiz. O contrato assinado é por tempo limitado e, por isso, não pode alcançar o período de 2 anos, para que não se configure vínculo empregatício. Apesar dessa peculiaridade, cada adolescente tem todos os direitos trabalhistas garantidos: vale transporte, vale alimentação, férias e décimo terceiro salário, proporcionais ao período trabalhado.

O trabalho desenvolvido pela ONG constitui a chamada Formação Geral, ou seja, está voltado para a formação cidadã, pois, entende-se que, para se inserir no mundo do trabalho, cada adolescente precisa desenvolver suas potencialidades na perspectiva holística, uma vez que as empresas, hoje em dia, buscam muito mais do que habilidades técnicas, as habilidades comportamentais, tais como a pró-atividade, o trabalho em equipe, a criatividade, são fundamentais para despontar nesse universo. Assim, toda habilidade técnica fica sob responsabilidade da empresa contratante, enquanto a ONG, como parceira, proporciona o desenvolvimento das demais. Por exemplo, para adolescentes que desenvolvem sua prática em agências bancárias: a ONG preocupa-se em trabalhar o atendimento ao cliente enquanto relação interpessoal, ou seja, respeito, gentileza, linguagem, abordagem acolhedora, empatia e conhecimentos gerais que viabilizem uma conversa agradável com cada cliente; já a rotina no banco vai trabalhar o funcionamento dos equipamentos de autoatendimento, os procedimentos burocráticos para abertura de contas, entre outros.

O Ministério do Trabalho e Emprego, através da Portaria nº 634 de 09 de agosto de 2018²⁰³, que altera a legislação anterior (Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012), em seu Art. 10, inciso III, aponta os conteúdos a serem desenvolvidos pelas entidades formadoras do Programa Adolescente Aprendiz:

- III - conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados:
 - a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;
 - b) raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos;

²⁰³ BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 634, de 09 de agosto de 2018**. Disponível em: < http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36330392>. Acesso em: 25 out. 2019.

- c) diversidade cultural brasileira;
- d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;
- e) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- f) direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- g) educação fiscal para o exercício da cidadania;
- h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- i) educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;
- j) prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas;
- k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero;
- l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e
- m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

§1º As atividades teóricas e práticas da formação do aprendiz devem ser pedagogicamente articuladas entre si sob a forma de itinerários formativos, com complexidade progressiva possibilitando ao aprendiz o desenvolvimento de sua cidadania e a compreensão das características do mundo do trabalho.²⁰⁴

No MDCA, esses conteúdos são distribuídos em oficinas de: Língua Portuguesa/Cidadania, Matemática/Cidadania, Informática/Cidadania e Cidadania. Todas as educadoras desenvolvem conteúdos referentes à cidadania, algumas contemplam, também, outras áreas do conhecimento. Cabe salientar que os conteúdos não se repetem entre as educadoras, pois, é feita uma divisão por temas no planejamento semestral. Para atender ao número total de adolescentes, são formadas turmas de 15 a 18 aprendizes, de forma que se tem a seguinte disposição:

- 1 educadora para Matemática e Cidadania;
- 1 educadora para Língua Portuguesa e Cidadania;
- 2 educadoras para informática e Cidadania e
- 3 educadoras para Cidadania.

Uma vez que cada adolescente precisa contemplar todos os conteúdos indicados para sua formação, implementa-se o sistema de rodízio entre as turmas. Assim, como ideia geral, pode-se dizer que cada aprendiz cumpre um período de seis meses em cada oficina.

Nas oficinas de Matemática, são trabalhados conteúdos do cotidiano, por exemplo: porcentagem, juros, frações, proporções, raciocínio lógico, regra de três, área de figuras geométricas planas, leitura e representações gráficas, volume,

²⁰⁴ BRASIL, 2018, Art. 10, inciso III.

instrumentos e unidades de medida, etc. A abordagem pedagógica é sempre voltada a aplicações concretas em situações cotidianas e busca a interdisciplinaridade com os conteúdos de cidadania. Nas oficinas de Informática, são trabalhadas noções de *Word, Excel, Power Point, Movie Maker*, sempre associadas a pesquisa em sítios da internet, com elaboração de apresentações e socialização de conhecimentos ao final das atividades. Em Língua Portuguesa, tanto a gramática, como a interpretação de texto e a Literatura, são trabalhadas de maneira interdisciplinar, associadas a práticas que permitam o desenvolvimento da oralidade, da corporeidade, do senso estético e da criatividade. Em Cidadania, são trabalhados temas diversos, também de maneira interdisciplinar e com socialização de conhecimentos ao final das atividades. Nas oficinas são discutidas questões relacionadas a sustentabilidade, comportamento no ambiente laboral, higiene, gênero, diversidade cultural, direitos e deveres relacionados a cidadania, leis trabalhistas, entre outras.

Em linhas gerais, assim decorre o trabalho no MDCA. Além das oficinas, a ONG disponibiliza atendimento com psicólogas e assistentes sociais. Cada educadora fica responsável por indicar adolescentes de suas turmas para atendimento com as psicólogas, quando julgar necessário. A indicação é feita para a coordenação, com uma breve justificativa e cabe a coordenadora conversar com a psicóloga, a qual convida o adolescente ou a adolescente para integrar o grupo da psicologia. Em casos particulares, quando necessário, o atendimento é feito individualmente. Já a psicóloga, quando perceber a necessidade, pode encaminhar o caso para a assistente social. Mensalmente é realizada uma reunião de formação com as educadoras.

Um último esclarecimento: você percebeu que sempre, ao comentar sobre o Programa Adolescente Aprendiz do MDCA, me refiro a educadoras? Infelizmente, pois, entendo, mas não concordo com essa opção, a coordenadora do programa, atualmente, não inclui homens na equipe. Ela aponta como justificativa o fato de que, por experiência, as mulheres conseguem estabelecer um vínculo melhor com as turmas, uma vez que a figura feminina no universo dessas pessoas, representa o centro da família, a base sólida, confiável. Enquanto que a figura masculina, na maioria das vezes é ausente e representa a violência, instigando um comportamento menos receptivo entre os e as adolescentes. A meu ver, justamente pela figura masculina, em alguns casos, ser vista de maneira distorcida por esses adolescentes e por essas adolescentes, a convivência, ao longo de dois anos, com homens íntegros, responsáveis, que respeitam as mulheres e a família, que construíram uma

realidade positiva ao seu redor, pode ser de grande valia para cada adolescente partícipe do Programa Adolescente Aprendiz. Além disso, a capacidade de estabelecer vínculo com as turmas, independe de gênero, está associada à disponibilidade de cada pessoa em vivenciar a empatia. Mas, como minha visão não inclui ninguém na equipe de trabalho do MDCA, ser parte dela constitui privilégio das mulheres.

3 PEDAGOGIA SOCIAL E TEOLOGIA: A PERSPECTIVA HOLÍSTICA DAS AÇÕES DE INCLUSÃO PARA A LIBERTAÇÃO

Em uma sociedade líquida como a do século XXI a desigualdade social tende a se agravar, uma vez que a mundialização, fenômeno “que se refere ao processo de unificação e concentração do mundo em sistemas sociais cada vez mais unificados e amplos”²⁰⁵, do qual a globalização representa o aspecto econômico, vinculado à expansão de capitais, amplia os horizontes e as oportunidades apenas para os mais favorecidos. A população carente enfrenta a exclusão social e sofre os efeitos de um mercado de trabalho que não absorve mão de obra não qualificada e prima pelo conhecimento dinâmico. Promover a inclusão de crianças e de adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social se torna necessário para a construção de uma sociedade futura mais justa e humanizadora.

Nesse momento, surge a necessidade de esclarecer o que se entende por inclusão, ou melhor, apresentar a perspectiva sob a qual a inclusão é retratada na pesquisa, uma vez que o conceito em si, permite inúmeras abordagens, conforme o contexto no qual é apresentado (inclusão na escola, inclusão social, inclusão de pessoas com necessidades especiais, inclusão no mercado de trabalho, inclusão na esfera política etc). A inclusão social, decorrente do reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, que pressupõe a efetivação da cidadania, integra, mas não traduz a abrangência da perspectiva almejada, pois,

há de se reconhecer que inclusão tem a ver com o reconhecimento da diferença e da diversidade, mas que só o reconhecimento não é suficiente se este não estiver aliado com uma mudança de atitude, de consciência. E isso não tem a ver apenas com estabelecimento de legislação e criação de políticas públicas, mas com as ações cotidianas, [...]. Mais ainda tem a ver não só como percebemos as outras pessoas ou como as outras pessoas nos percebem, mas também como cada um, cada uma de nós se percebe, em suas possibilidades e em suas limitações.²⁰⁶

Proponho pensar inclusão nessa perspectiva, uma inclusão não adjetivada, que se abstém de toda e qualquer contextualização, pois, se dispõe a contemplar todas elas e ir além, uma vez que volta para o próprio indivíduo perante si mesmo.

A segregação histórica, sobre a qual se constrói a sociedade brasileira e acarreta na subcidadania descrita pelo sociólogo Jessé Souza, cristaliza, na

²⁰⁵ VIGIL, José Maria. **Teologia do pluralismo religioso**: para uma releitura pluralista do cristianismo. São Paulo: Paulus, 2006, p.423.

²⁰⁶ REBLIN, Iuri A.; SOUZA, Beatriz A.W.K.; BARCELLOS, Eliana C. C. Éramos seis. In: **Viva a diferença!** Ensaios sobre educação e inclusão. Prefácio. São Leopoldo: Faculdades EST, 2017, p. 10.

população em situação de vulnerabilidade social, o sentimento ontológico do não pertencimento que, por sua vez, gera em cada indivíduo o fenômeno da marginalidade, descrito por Bordenave, fruto do fenômeno da marginalização, também diferenciado pelo mesmo autor. As próprias pessoas não se reconhecem como “portadoras” da dignidade da pessoa humana e ficam vulneráveis aos efeitos do processo de marginalização. Nesse sentido, a inclusão precisa partir da própria pessoa em relação a ela mesma, ao se reconhecer como alvo do fenômeno da marginalização e não como protagonista do fenômeno da marginalidade.

Juan Diaz Bordenave, em sua obra “O que é participação”²⁰⁷, estabelece uma relação direta entre cidadania e participação, “entender o que é participação talvez seja mais fácil se compreendermos o seu contrário, a não-participação, isto é, o fenômeno da marginalidade.”²⁰⁸ O autor destaca o conceito de marginalidade como estado de exclusão de determinado processo, no qual a pessoa, ou grupo, à margem não interfere no processo em questão. Na perspectiva de Bordenave, atribuir à população economicamente menos favorecida a caracterização de marginalidade, por não estar apta a se enquadrar nos moldes da modernização, passa a ideia equivocada de atraso autoprovocado, associada a déficits educacionais, tais como analfabetismo e baixo grau de instrução.

O fenômeno da marginalidade está diretamente relacionado com a desigualdade social inerente ao capitalismo moderno: para que poucos se mantenham no topo e possam usufruir dos benefícios do capital, muitos precisam ser explorados e sacrificados. Sob essa perspectiva, quem não consome, encontra-se na marginalidade e esta situação é decorrência da falta de empenho em buscar seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, designar o fenômeno como “marginalidade” exime a parcela abonada da população da responsabilidade social para com o resto do povo. Por outro lado, percebê-lo como “marginalização” atribui responsabilidade social a cada indivíduo da população, uma vez que:

No novo contexto, a participação já não tem o caráter “consumista” atribuído pela teoria da marginalidade, mas o de processo coletivo transformador, [...] no qual os setores marginalizados se incorporam à vida social por direito próprio [...] conquistando uma presença ativa e decisória nos processos de produção, distribuição, consumo, vida política e criação cultural.²⁰⁹

²⁰⁷ BORDENAVE, Juan F. Diaz. **O que é participação**. 8.ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

²⁰⁸ BORDENAVE, 1994, p.18.

²⁰⁹ BORDENAVE, 1994, p.20.

Reconhecer o fenômeno como marginalização pressupõe esse novo contexto de participação e viabiliza a busca pela equidade social, que promove a inclusão, reflexo direto da dignidade da pessoa humana. Percebo, e proponho retratar, a inclusão dessa forma, não adjetivada e como reflexo da dignidade. Reflexo, não no sentido de consequência, mas de imagem refletida. Ou seja, de maneira ilustrativa, respeitando as limitações de uma analogia feita por uma Licenciada em Física, independente das propriedades da superfície refletora, com ou sem distorções de dimensões, posição ou foco, ao posicionar um objeto frente a um espelho, o que se percebe refletido é, sempre, uma imagem do próprio objeto. Uma vez que a dignidade da pessoa humana é inerente, a inclusão deveria ser imediata (assim como a imagem que surge no espelho), mas, devido à sociedade excludente e segregadora na qual se vive, além de reconhecê-la como processo, sua busca torna-se fundamental.

Nesse sentido, a Pedagogia Social aliada à Teologia tem muito a contribuir para a promoção da inclusão para a libertação, pois, ambas se dispõem a um olhar diferenciado ao trabalharem na perspectiva do cuidado. O processo tem início com a própria pessoa, busca a valorização da cada uma e, principalmente, desenvolver a habilidade de se reconhecer digna e capaz. Uma vez que ela reconhece seus potenciais, resgata e reforça sua autoestima, adquire força interior para transformar seu futuro. Em decorrência, pode motivar as demais pessoas a sua volta a se inspirarem a buscar sua própria libertação.

3.1 Pedagogia Social e a construção da cidadania

Buscar promover a inclusão de crianças e adolescentes, pressupõe uma educação para a cidadania. Torna-se relevante, então, refletir de que maneira se pode “educar para a cidadania”. Nesse sentido, a perspectiva de Pátaro e Alves, defensores da educação em valores como base da cidadania, tem muito a contribuir, pois, parte do princípio de que:

Educar não é apenas instruir, mas oferecer experiências significativas que preparem crianças e jovens para a vida em sociedade. Diante disso, o espaço escolar não pode apenas preocupar-se com a formação intelectual do educando, mas também com a sua formação enquanto ser humano autônomo e participante da vida pública da sociedade.²¹⁰

²¹⁰ PÁTARO, Ricardo Fernandes; ALVES, Cirsa Doroteia. Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea. **VI Encontro de Produção Científica e Tecnológica**. UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná, anais VI EPCT. Out. 2011, p. 11. Disponível em: < http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/07.pdf> Acesso em: 11 jan. 2019.

Pensar a formação humana, que busca a autonomia e a participação, remete à Jorge Larrosa Bondía e sua perspectiva de experiência, que tem como um dos componentes fundamentais sua “capacidade de formação ou de transformação”²¹¹. Segundo o autor, “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.²¹² Nesse sentido, educar para a cidadania, que pressupõe a participação, através da experiência, individual e coletiva, mostra-se capaz de promover a transformação, que se traduz em inclusão.

Com base nos apontamentos de Larrosa, Pátaro e Alves, pode-se agregar pistas que explicam o porquê do insucesso das escolas públicas brasileiras: a maioria delas mantém como centro do processo de ensino os conteúdos em detrimento da formação humana para a cidadania. Todavia, essa herança rançosa da Revolução Industrial não mais precisa constituir a realidade nas escolas.

Em 2010, no relatório apresentado à UNESCO sobre a Educação para o Século XXI²¹³, Jacques Delors destaca a necessidade de mudanças no sistema de ensino ao apontar quatro pilares para a educação na pós-modernidade: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Como se pode observar, dois deles (conviver e ser) fogem da abordagem tecnicista tradicionalmente desenvolvida nas escolas e abrem espaço para a formação humana, voltada para a vida em sociedade e desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa em particular. Nas palavras do relator:

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais [...]²¹⁴

Ao encontro dessa perspectiva, entra em vigor, em dezembro de 2017, a versão completa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹⁵, documento

²¹¹ BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr 2002. p. 25.

²¹² LARROSA, 2002, p. 26.

²¹³ DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, jul. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

²¹⁴ DELORS, 2010, p. 31-32.

²¹⁵ BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada em 20 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

orientador da Educação Básica no Brasil, que reconhece a necessidade de se promover o desenvolvimento humano integral nas escolas. O documento apresenta como um de seus fundamentos pedagógicos, “o compromisso com a educação integral”²¹⁶:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.²¹⁷

Apesar de haver documentos que apontam para a necessidade de mudanças no sistema de ensino, como os dois citados anteriormente, as escolas encontram dificuldades de se adaptarem aos novos moldes almejados. Ao pontuar tais documentos e chamar a atenção para este fato, não se pretende abrir a discussão acerca das dificuldades encontradas, tampouco de suas possíveis razões geradoras, uma vez que o tema, por si só, constitui material para uma outra tese! A intenção se limita a salientar o reconhecimento da relevância de uma formação holística, humanizadora e destacar a disparidade entre teoria e prática nas escolas públicas.

A educação constitui o caminho para a transformação, para a superação da desigualdade social na tentativa de proporcionar uma cidadania digna ao povo brasileiro. A concepção atual de educação consiste em:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares.²¹⁸

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²¹⁹, promulgada em 20 de dezembro de 1996, aponta como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

²¹⁶ BRASIL, 2017, p. 14

²¹⁷ BRASIL, 2017, p. 14.

²¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 16.

²¹⁹ BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

qualificação para o trabalho”.²²⁰ Essa intencionalidade encontra dificuldades de se tornar realidade no contexto social brasileiro, no qual muitas crianças e adolescentes vivem em situação de vulnerabilidade social, tendo muito pouca, ou quase nenhuma, participação ativa na comunidade. A formação cidadã dessas crianças e adolescentes não acontece como deveria, pois, eles e elas não conseguem se integrar à sociedade de maneira digna.

As políticas públicas de inclusão social pretendem favorecer o acesso de crianças e de adolescentes, que se encontram nessa situação, à educação formal. Ao longo de vinte e três anos de vigência, a LDB sofreu algumas alterações em sua redação original, principalmente em relação à Educação Básica. Entre elas, cabe destacar a Lei nº 11.700/2008, que acrescenta o inciso X, no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a “garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.”²²¹ Tal garantia tem se configurado de fato, mas não de direito, pois muitas crianças não têm acesso à escola próxima a suas residências devido ao escasso número de vagas. Essa situação, muitas vezes, surge como fator agravante para as famílias não matricularem suas crianças na Educação Infantil, ou, ainda, efetuarem a matrícula, mas não garantirem a frequência uma vez que encontram dificuldades de se deslocar até a escola.

O surgimento de políticas públicas para tentar amenizar essa situação se mostra insuficiente em relação aos métodos adotados para inclusão social e alcança apenas parte da população de interesse. Ainda, grande parte das crianças e adolescentes, que vivem em situação de vulnerabilidade social, não fazem parte dos programas de inclusão disponibilizados pelo governo. Além disso, tais políticas pretendem favorecer o acesso dessas crianças e adolescentes à educação formal, mas não lhes garantem a inclusão almejada. Percebe-se que, muitas vezes, as crianças e adolescentes frequentam, mas não se sentem parte dos espaços formais de educação.

O sentimento de pertença, basilar para o processo de inclusão, capaz de promover o desenvolvimento de uma cidadania efetiva, nem sempre floresce, pois, muitas vezes, a formação oferecida nos espaços formais não é consoante às

²²⁰ BRASIL, 1996, Art. 2º.

²²¹ BRASIL, **Lei 11.700/2008**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11700-13-junho-2008-576518-publicacaooriginal-99690-pl.html> > Acesso em 08 jun. 2018.

necessidades cognitivas e expectativas futuras dessas crianças e adolescentes. Como consequência de um processo histórico de segregação, as pessoas marginalizadas desenvolvem um sentimento de auto exclusão, de normalização da não pertença, que acarreta na perda da dignidade. Por isso, para que se possa promover a inclusão social dessas pessoas, torna-se fundamental promover o resgate da dignidade humana, o desenvolvimento da autonomia, o reforço da autoestima desde a infância, necessidades, geralmente, renegadas a segundo plano na maioria dos espaços formais de educação da rede pública brasileira, já que o foco dessas instituições está nos conteúdos e não nas pessoas.

Por outro lado, nos espaços informais de educação, como nas ONGs, o solo se mostra fértil ao florescimento das potencialidades de cada criança e de cada adolescente partícipes dos programas, pois, nessas instituições a centralidade do trabalho desenvolvido está na integralidade da pessoa humana. Além disso, nesses espaços, pode-se perceber o diferencial advindo das contribuições da Teologia ao processo, uma vez que a significação de Deus pode ser concretizada na experiência, no mundo e no convívio com a alteridade, esta faz parte do cotidiano do povo brasileiro e pode constituir fator motivador do sentimento de pertença.

Mas, afinal, por que isso acontece? Proponho retomar a questão levantada no capítulo anterior: se o público que frequenta a rede pública de ensino no Brasil é o mesmo que participa dos programas desenvolvidos pelas ONGs, por que na escola predomina o desinteresse, a evasão e o sentimento de não-pertença?

Em conversa com BMS, partícipe do Programa Adolescente Aprendiz do MDCA, ela, certa vez, disse: “Eu adoro as quintas! Porque tem ONG de tarde. Não que eu não goste da escola ou da Caixa²²², eu gosto, mas aqui é diferente.” Como assim? Pergunto. “O jeito que a gente é tratada aqui é diferente, vocês se importam. Não estão preocupadas só com que a gente aprenda as coisas, vocês conversam com a gente, perguntam da gente, se importam mesmo. Aqui eu sinto que vocês me enxergam como gente, não como ‘aborrescente’²²³ que tem que obedecer.” A fala da adolescente explicita aquilo que, talvez, faça a diferença: o olhar.

²²² A educanda faz parte do grupo que trabalha na Caixa Econômica Federal, hoje Caixa, no turno da tarde.

²²³ Essa expressão é empregada para descrever a percepção, que muitas pessoas têm, de que adolescentes, por serem questionadores e questionadoras, se oporem às vontades das pessoas adultas, reclamarem de determinadas situações, aborrecem. Daí “aborrescentes”.

Rubem Alves ilustra a relevância do olhar de educadores e de educadoras ao dizer que “o olhar é um poder bruxo.”²²⁴ De fato, o olhar de educadores e de educadoras pode motivar uma criança ou adolescente, mas, também, pode influenciar negativamente essa mesma criança ou adolescente. Entretanto, não é apenas o olhar docente que exerce poderes sobre educandos e educandas, mas o olhar da própria instituição. Infelizmente, no Brasil, a maioria das escolas se mantém voltadas à preparação para concursos de inserção no Ensino Superior, cujo foco maior se encontra nos conteúdos e estratégias a serem desenvolvidos para que discentes possam dar continuidade aos seus estudos (aprendizagem das “coisas” como disse BMS). Essa intencionalidade cega as instituições para a formação discente holística e humanizadora, direcionada para a vida, que pressupõe o desenvolvimento humano pleno e, por isso, volta o olhar para a pessoa em sua integralidade e a tem como centro dos processos de aprendizagem.

Por sua vez, os projetos sociais desenvolvidos pelas ONGs, por constituírem espaços de inclusão, têm o olhar voltado para as crianças e adolescentes. Neles, estas e estes são reconhecidos e reconhecidas como pessoas, adquirem voz, são acolhidos e acolhidas, cuidados e cuidadas, o que lhes permite desenvolver o sentimento de pertença. Nesses projetos, o olhar da instituição se diferencia na busca da construção da cidadania. Esse olhar, contempla a perspectiva de Leonardo Boff, que destaca a relevância de se “pensar a realidade não como uma máquina, mas como um organismo vivo [...] importa, pois, passar das partes para o todo, dos objetos para os sujeitos, das estruturas para os processos, das posições para as relações.”²²⁵ As raízes da Pedagogia Social inspiram esse olhar diferenciado.

Não há como precisar quando o termo Pedagogia Social é utilizado pela primeira vez. Segundo Hans-Uwe Otto, “o conceito de Pedagogia Social data de meados de 1900, tendo sido primeiramente discutido por educadores alemães, tais como Karl Mager e Adolf Diesterweg.”²²⁶ Cabanas relata que, em 1835, Diesterweg, designa por “*Escritos sobre Pedagogía Social*”²²⁷ uma secção de seu livro, mas “o faz sem nenhuma intenção epistemológica”²²⁸ (tradução nossa). A partir da formulação

²²⁴ ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, p.37.

²²⁵ GRÜN, Anselm; BOFF, Leonardo. **O divino em nós**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p.103.

²²⁶ OTTO, Hans-Owe. Origens da Pedagogia Social. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. (orgs) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.29.

²²⁷ CABANAS, José Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 73.

²²⁸ “[...] Lo hace sin ninguna intención epistemológica.” CABANAS, 1997, p.73.

do conceito de Pedagogia Social, que vários pesquisadores reconhecem como meados de 1900, surgem diversas teorias acerca do pensamento sociopedagógico, o qual remete a Platão, Aristóteles, Kant e Pestalozzi, que abordam a filosofia social, também, sob a perspectiva pedagógica.

Na perspectiva de Kant, a relevância da educação pode ser percebida em sua afirmação “Unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem. Não é, senão, o que a educação o faz ser.”²²⁹ (tradução nossa). Essa afirmação expressa a concepção do filósofo de que as potencialidades humanas não afloram espontaneamente, como o instinto dos animais, mas precisam ser desenvolvidas através da educação, que compreende: o cuidado (corpo físico) e a formação (espírito). De maneira similar, Pestalozzi acredita que a função primeira da educação é a humanização do homem, a qual compreende por desenvolver plenamente suas capacidades a fim de alcançar a plenitude. “A educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas”²³⁰, capacidades estas que o autor relaciona com “espírito, coração e mão”²³¹ para representar, respectivamente, o desenvolvimento intelectual, moral e prático que deve acontecer de maneira harmônica.

Ambas abordagens percebem a educação como via de desenvolvimento integral da pessoa na busca da vida plena, da qual o desenvolvimento cognitivo representa apenas uma das faces e, de forma alguma, apresenta-se como mais importante ou pretende se tornar o centro da educação. Além disso, o processo educativo não se apresenta restrito a espaços escolares e encontra-se em constante inter-relação com a comunidade e a vida cotidiana. Estes são alguns motivos pelos quais constituem marcos da Pedagogia Social.

Cabe destacar, também, teóricos como Paul Nartop. Herman Nohl, Klaus Mollenhauer e Hans Thiersch, que, na Alemanha, contribuem para a evolução do conceito e, em uma sociedade pós-guerra, preconizam uma abordagem hermenêutica crítica em relação às mazelas que a sociedade pode causar em seus constituintes e de que forma a educação pode contribuir para amenizá-las. Desde o princípio, a

²²⁹ “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser.” KANT, Immanuel. Sobre Pedagogía. In: LUZURIAGA, L. **Sobre educación: Kant, Pestalozzi y Goethe**. Hipertexto. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3j3b4>>. Acesso em 28 jul. 2019.

²³⁰ PESTALOZZI apud LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 15 ed. 1984, p.176.

²³¹ PESTALOZZI apud LUZURIAGA, 1984, p. 176.

Pedagogia Social se mostra diretamente vinculada à realidade social e se dispõe a pensar de que maneira a educação pode transformar essa realidade. Nessa perspectiva, ocorre uma aproximação com a abordagem de Leonardo Boff apontada anteriormente, na qual a realidade é percebida como orgânica e, por isso, torna-se necessário voltar o olhar para os sujeitos, os processos e as relações.

No MDCA, são desenvolvidas ações com familiares, tais como o grupo de mulheres, que se dispõe a dar apoio àquelas que representam a maior responsável pelo sustento das famílias e, mesmo assim, sofrem com a violência doméstica e a discriminação social. O trabalho é desenvolvido pelo grupo de profissionais da Assistência Social e da Psicologia, em encontros quinzenais, com duração aproximada de duas horas. Os encontros são divididos em dois momentos: uma palestra inicial, na qual as mulheres recebem orientações sobre direitos e deveres relacionados à cidadania e assuntos de interesse (Lei Maria da Penha, ECA, direitos trabalhistas, cuidados com a saúde, reciclagem de materiais, amamentação, entre outros); o momento da conversa aberta, no qual elas têm oportunidade de partilhar suas experiências, trabalhar suas angústias e recebem orientações acerca de procedimentos legais no âmbito pessoal e familiar. Como a intenção é estabelecer um círculo de confiança e tornar o espaço um lugar seguro para elas, a instituição não costuma realizar denúncias nos casos de violência doméstica, mas, sempre que julga pertinente, estreita o relacionamento com as vítimas em potencial, realiza visitas domiciliares sem agendamento prévio e disponibiliza acompanhamento à delegacia da Mulher, caso haja interesse da vítima em formalizar a denúncia.

O advento da industrialização e, conseqüentemente, da urbanização, no período após a 1ª Guerra Mundial, impulsionam as ações da Pedagogia Social, pois, com elas emergem novos problemas sociais e a educação passa a ser vista como uma aliada importante da assistência social na busca por soluções práticas para a nova realidade que se mostra impiedosa.

Nartop caracteriza, então, a Pedagogia Social como aquela na qual “quem educa não são os educadores concretos, mas sim a comunidade e que essa educação é a favor de uma coletividade e não apenas do indivíduo.”²³² Nohl, fundador da

²³² MACHADO, Érico Ribas. **Fundamentos da Pedagogia Social**. Curso de Especialização: Intervenção Sociocultural em contextos escolares e não escolares. E-book, 2001, p.20. Disponível em: < <http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/442/1/MACHADO%2C%20E.R.%20-%20Fundamentos%20da%20Pedagogia%20Social%20%28revisado%29%2001.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2017.

Universidade Popular em Jena, na Alemanha, organiza e elabora a fundamentação teórica que sustenta a Pedagogia Social. Segundo Machado, o pedagogo:

Proferiu um seminário onde discutiu os problemas que afetavam a muitos jovens e orientou a atenção social necessária aos mesmos por meio de um trabalho interdisciplinar com enfoques educativos, estabelecendo interlocuções com a área jurídica, a psiquiatria e o trabalho social. Essa foi a estruturação inicial da Pedagogia Social.²³³

Essa predisposição em atuar, especificamente, junto a pessoas em situação de vulnerabilidade social, na busca da transformação de suas realidades, impulsiona o olhar diferenciado anteriormente referido. No âmbito da Pedagogia Social, teoria e prática andam de mãos dadas na busca do desenvolvimento pessoal e coletivo, com intuito de transformar a realidade excludente na qual se vive. Segundo Otto, “Após a Segunda Guerra Mundial, a abordagem hermenêutica original tornou-se mais crítica, revelando uma atitude de contestação ante a sociedade e levando em consideração os seus fatores estruturais que produzem sofrimento social.”²³⁴

A Alemanha pode ser considerada o berço da Pedagogia Social, seus ideais foram incorporados por outros países, que buscaram estruturar e desenvolver suas fundamentações adequadas às suas próprias realidades, como é o caso a Espanha, Venezuela, Uruguai e Brasil. Na verdade, diversos países europeus absorveram os ideais da Pedagogia Social alemã, porém, torna-se difícil retratar cada um deles, uma vez que existem poucos trabalhos de mapeamento e, além disso, por estar vinculada à realidade social de cada país em particular, as publicações descrevem ações sociais muito específicas associadas a instituições de bairros e comunidades que comungam do mesmo propósito: viabilizar uma vida digna e plena às vítimas da marginalização. Por isso, a opção por abordar brevemente o processo evolutivo da Pedagogia Social na Espanha, sobre a qual se encontra um mapeamento mais detalhado. Com intuito de trazer a realidade Latino-americana, são trazidas contribuições de autores e de autoras da Venezuela, do Uruguai e do Brasil.

Historicamente, a Espanha dedica grande atenção às crianças e adolescentes em situação de risco. Desde o século XIV são documentadas medidas legais com propósito de educar essas crianças, no século XV são criados albergues para órfãos e “nos séculos XVII e XVIII havia uma preocupação com a educação das crianças em situação de risco.”²³⁵ Em 1904, é promulgada “a Lei de Proteção à Infância que

²³³ MACHADO, 2001, p.21.

²³⁴ OTTO, 2009, p.30.

²³⁵ CABANAS, 1997, p. 82.

fundaria o Conselho Superior de Proteção à Infância.”²³⁶(tradução nossa) Toda a construção social espanhola se dá com o olhar voltado, também, para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A perspectiva de Nartop norteia grande parte das ações sociais, inclusive durante o período da Guerra Civil Espanhola e do Regime Franquista, apesar de que, nesses períodos, em escala reduzida.

Desde 1954, segundo López, a Pedagogia Social consta como parte do currículo das universidades espanholas, inicialmente na Universidade de Madri e, dois anos depois, nas Universidades de Barcelona e Valencia. A partir de 1968, até o final da década de 1970, a disciplina é substituída pela Sociologia da Educação, quando, segundo a autora:

Coincide com o momento sociopolítico da transição espanhola, no final dos anos setenta, quando, partindo de estâncias institucionais, coletivos de educadores, programas de atenção a menores, idosos, associações, etc., se cobram mudanças na forma de intervenção, exigindo que a Pedagogia ofereça respostas aos problemas educacionais que enfrentam. Essa demanda é assumida pela Pedagogia Social, que inicia um novo rumo em relação à sua imagem e conteúdo.²³⁷ (tradução nossa)

López salienta que, nesse período, a Pedagogia Social na Espanha se dedica aos mais diversos problemas sociais, tais como: questões ambientais, drogadição, a terceira idade, inadaptação de crianças e adolescentes, educação de pessoas encarceradas, educação cívica, educação para a paz, questões culturais e familiares, entre outros. “A Pedagogia Social se torna uma Pedagogia de emergência ou uma gaveta de alfaiataria, na qual tudo que ultrapassa os limites da escola vai parar”²³⁸ (tradução nossa). Essas demandas, que marcam a década de 1980, acarretam em diversificadas discussões acerca das especializações na área da Pedagogia Social e impulsionam a busca por formação específica nas diferentes áreas de atuação. Como resultado, “o Ministério da Educação e Ciência, [...] em 1991, criou e organizou nas

²³⁶ “[...] a Ley de Protección a la Infancia que fundaria o Consejo Superior de Protección a la Infancia.” CABANAS, 1997, p. 83.

²³⁷ “Coincide com el momento sociopolítico de la transición española, finales de los setenta, cuando, desde instancias institucionales, colectivos de educadores, programas de atención a menores, ancianos, asociaciones, etc., se demanda un cambio en la forma de intervención, reclamando a la Pedagogía que ofrezca una respuesta a los problemas educativos con los que se enfrentan. Este reto es asumido por la Pedagogía Social y comienza una nueva andadura en la imagen y contenido de esta disciplina.” LOPÉZ, Susana Torío. La Pedagogía Social em España. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.99-100.

²³⁸ “La pedagogía social se convierte en una pedagogía de urgencia o cajón de sastre donde va a parar todo aquello que sobrepasa los límites de la escuela” LOPÉZ, Susana Torío. La Pedagogía Social em España. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.101.

universidades espanholas a diplomação em educação social.”²³⁹ A partir de então, a Pedagogia Social na Espanha tem ganhado abrangência e, segundo Esteban,

[...] a Pedagogia Social como disciplina científica que estuda, conceitua e investiga sobre a Educação Social como fenômeno e como ação, precisa continuar pensando em seu objeto e conceito (objeto e conceito em continuada construção) [...] A Pedagogia Social como ciência de síntese e síncrese deve seguir progredindo em sua conceitualização e na formulação de propostas de ações para a práxis sócio-educativa.²⁴⁰ (tradução nossa)

A perspectiva espanhola garante à Pedagogia Social uma evolução conceitual constante e à Educação Social, diversos espaços de atuação, que, por sua vez, desperta o interesse de profissionais dos mais variados ramos para atuarem na área.

Na América Latina, o processo de desenvolvimento social, que a coloca no cenário mundial, tem início com a colonização. Reconhecidamente, esse processo parte da aculturação dos povos nativos, que têm seus costumes, crenças e valores invisibilizados em nome do “bem maior”: o desenvolvimento social nos padrões civilizados, ou seja, europeus (como se originalmente esses povos não tivessem identidade social, não fossem “civilizados”). A cultura, traço característico de cada povo, nessa região, apresenta uma grande diversidade e, com o processo de colonização, alguns aspectos culturais sofrem transformações, alguns conseguem se manter intactos, enquanto outros sucumbem. Em todo os países latino-americanos a História se repete, mudam apenas os protagonistas, mas o cenário é o mesmo: povos colonizadores subjagam os povos nativos, impõem a lógica capitalista, que acarreta na marginalização. Jorge Camors, designado, em 2010, Subdiretor de Educação do Ministério da Educação e Cultura do Uruguai, acrescenta:

Nesse contexto, localizam-se as tensões da conformação das identidades culturais latino-americanas, [...] uma grande região, com dificuldades de comunicação, atacada e sitiada, que vai do saque colonial ao saque imperial, encontra grandes problemas em visualizar uma estratégia de resistência, sobrevivência e construção de identidade própria, que não signifique prejuízo para seus elementos próprios e específicos.²⁴¹ (tradução nossa)

²³⁹ MACHADO, 2001, p. 34.

²⁴⁰ [...] la Pedagogía Social como disciplina científica que estudia, conceptualiza e investiga sobre la Educación Social como fenómeno y como acción, se precisa seguir pensando en su objeto y concepto (objeto y concepto en continuada construcción) [...] La Pedagogía Social como ciencia de síntesis y síncrese debe seguir progresando en su conceptualización y en la formulación de propuestas de acción para la praxis sócio-educativa.” ESTEBAN, José Ortega; A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido en la Pedagogía Social. In: **Cultura y Educación**, n.8, 1997, p. 115. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249603444_A_la_búsqueda_del_objeto_ded_espacio_y_del_tiempo_perdido_de_la_Pedagogia_Social>. Acesso em: 01 ago. 2019.

²⁴¹ “En este contexto se ubican las tensiones de la conformación de las identidades culturales latinoamericanas, [...] una región grande, con dificultades de comunicación, agredida y asediada, que pasa del saqueo colonial al saqueo imperial, encuentra grandes problemas en visualizar una estrategia de resistencia, sobrevivencia y construcción de una identidad propia, que no signifique

Como resultado, tem-se um grupo de países cujo desenvolvimento é marcado pela desigualdade social, pela marginalização de grande parte da população, a qual não é dada a oportunidade de construção de uma cidadania digna. Entre eles, pode-se apontar a Venezuela, o Uruguai, a Argentina, a Bolívia, o Paraguai, o Brasil, etc. Neles, a Pedagogia Social surge como estratégia de superação da marginalização, entendida “como fenômeno múltiplo e complexo: econômico, social, político e cultural”²⁴² (tradução nossa), através da implementação e do desenvolvimento de uma “ideologia da autonomia criativa, crítica e responsável.”²⁴³ (tradução nossa)

O Brasil, graças à criatividade pedagógica de seus educadores e educadoras, tem constituído solo fértil para o desenvolvimento de uma epistemologia da Pedagogia Social. “[...] temos no Brasil educadores que colaboram com o nascimento e o desenvolvimento de um *know how* com identidade própria, rica de intuição pedagógica e de conteúdos.”²⁴⁴ O primeiro educador brasileiro a direcionar sua práxis ao resgate da dignidade de pessoas socialmente excluídas, de maneira a intervir para transformar a realidade na qual vivem, é Paulo Freire, que, no início da década de 1960, dedica-se ao processo de alfabetização de adultos que trabalham na lavoura de cana-de-açúcar na cidade de Angicos, no rio Grande do Norte.

Paulo Freire percebe a Educação como emancipatória e política, por isso, seu trabalho volta-se para a formação de pessoas adultas, na perspectiva de uma Educação para a Libertação. Na época, sua atuação fica conhecida como Educação Popular, uma vez que o termo Pedagogia Social, ainda não constitui capital simbólico entre educadores e educadoras brasileiras. Atualmente, atribui-se a Paulo Freire o título de Pai da Pedagogia Social no Brasil, em reconhecimento ao caráter inovador e relevante do conjunto de sua obra na Educação. Geraldo Caliman destaca o educador brasileiro entre os grandes representantes da Pedagogia Social no mundo:

O pedagogo é um homem imerso na realidade social: percebe a realidade com a sensibilidade educativa e, premido por ela, responde às demandas emergentes. São exemplos os educadores São João Bosco, Henrique Pestalozzi, Paulo Freire: homens de convicção. [...] o pedagogo social concorre fortemente pela recuperação da dignidade humana.²⁴⁵

un menoscabo de sus elementos propios y específicos.” CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.112.

²⁴² [...] como fenômeno múltiplo y complejo: económico, social, político y cultural.” CAMORS, 2009, p. 125.

²⁴³ “[...] ideología de la autonomía creativa, crítica y responsable.” CAMORS, 2009, p. 125.

²⁴⁴ CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.59.

²⁴⁵ CALIMAN, 2009, p.53.

No início da década de 1960, os índices de analfabetismo no Brasil são alarmantes, praticamente 40% da população não sabe ler nem escrever. Nesse cenário, surgem ações e programas voltados para a alfabetização de jovens e pessoas adultas, como, por exemplo, o Movimento de Cultura Popular em Recife, a Campanha Pé no Chão também se aprende a Ler em Natal e o Movimento de Educação de Base proposto pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.²⁴⁶ Paulo Freire inspira e norteia o processo de alfabetização proposto pelos projetos mencionados, devido ao sucesso obtido pelo educador em Angicos. A perspectiva freiriana vai além da alfabetização, seu método se propõe a “resignificar a educação de jovens e adultos, respeitando a sua cultura e história, trazendo para sala de aula, para os ‘círculos de cultura’, todo o universo social de ‘leitura de mundo’ desses educandos, contribuindo, assim, para um ‘pensar crítico’”²⁴⁷.

Ao contrário do que se havia proposto para a alfabetização até o momento, métodos de origem sintética (soletração, fônico e silábico)²⁴⁸ e, posteriormente, analítica (palavração, sentencição ou textuais)²⁴⁹, que se utilizam das cartilhas como material pedagógico essencial no processo de alfabetização, o educador se dispõe a inovar com os “círculos de cultura” que, ao partirem da “leitura de mundo” das pessoas, possibilita o desenvolvimento da conscientização e estimula o “pensamento crítico”, fundamental para o exercício da cidadania. Mendonça aponta dois dos maiores problemas dos métodos de alfabetização que se utilizam das cartilhas:

Em decorrência, pode-se concluir que, no método da cartilha, sob o aspecto da fala, esta não é contemplada, pois ao aluno não é dado o direito de falar,

²⁴⁶ FARIA, Nathalia Rodrigues. O Governo João Goulart e os Movimentos de Educação e Cultura Popular: Conscientização e Independência Política Internacional. In: **XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio**, anais. São Gonçalo, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/site/anaiscomplementares>> Acesso em: 11 out. 2019.

²⁴⁷ FARIA, 2009, p. 5.

²⁴⁸ “Assim, os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade *menor* rumo à maior, isto é, apresentam a *letra*, depois unindo letras se obtém a *sílaba*, unindo sílabas compõem-se *palavras*, unindo palavras formam-se *sentenças* e juntando sentenças formam-se *textos*. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto).” MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percursos históricos dos métodos de alfabetização**. Acervo digital UNIVESP/UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, s.a, p. 28. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjL7_3r1aDlaDI_lrkGHQy9CS4QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Facervodigital.unesp.br%2Fbitstream%2F123456789%2F40137%2F1%2F01d16t02.pdf&usq=AOvVaw2f-GaUiNoPKAYfYaJs4Ah>. Acesso em: 16 out. 2019.

²⁴⁹ “Os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores. Por exemplo: toma-se a palavra (BOLA), que é analisada em sílabas (BO-LA), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e, omitindo a segunda família (LA-LE-LI-LO-LU), chega-se às letras (B-O-L-A).” MENDONÇA, s.a., p.28.

não há espaço para a fala. Se a analisarmos sob o ponto de vista da escrita, veremos que tal atividade se reduz a cópias e não há espaço para produções espontâneas, o aluno não tem liberdade para expressar o que pensa. E, finalmente, examinando o método das cartilhas sob o aspecto da leitura, veremos que os piores modelos de texto são os apresentados por ela, e a atividade que poderia e deveria ocupar espaço privilegiado, na educação, promovendo a inclusão social da criança, antes se reduz a inibir o gosto pela leitura.²⁵⁰

Em contrapartida, o mesmo autor destaca a relevância da inovação proposta por Freire:

Paulo Freire ficou conhecido mundialmente por ter criado um “método” de alfabetização de adultos que partia do diálogo e da conscientização. Diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros passos, “codificação” e “descodificação”, busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da “leitura do mundo” enquanto, no 3º e 4º passos (Análise e síntese, e Fixação da leitura e da escrita), desenvolve a consciência silábica e alfabética, levando os alunos ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas. Nestes passos, está caracterizado o avanço desse método em relação ao método fônico e o das cartilhas, visto que a análise e a síntese vêm de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conhece, retirando-se dela a sílaba, para que o aluno veja e perceba a combinação fonêmica na constituição de sílabas e, a seguir, na composição de novas palavras.

A repercussão do Método Paulo Freire proporciona ao educador a posição de presidente da Comissão de Cultura Popular, instituída, em 1963, no Governo de João Goulart, com intuito de implantar um sistema de educação popular em todo o território brasileiro. Em cumprimento a uma das atribuições da Comissão, é elaborado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que agrega diferentes nichos sociais em sua logística de implementação e tem por base o Método Paulo Freire. Em janeiro do ano seguinte, é publicado no diário Oficial da União o Decreto nº 53.465, que institui oficialmente o PNA:

Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.
 Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.
O PRESIDENTE DE REPÚBLICA, no uso das atribuições constante do artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e,
 CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo;
 CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional;
 CONSIDERANDO que urge conclamar e unir tôdas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem;
 CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido,
 decreta:

²⁵⁰ MENDONÇA, s.a., p.34.

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.[...]

Art. 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis.²⁵¹

No Art. 4º percebe-se claramente a perspectiva freiriana de Educação para a Libertação, que parte do princípio do reconhecimento da situação de opressão, tanto por quem oprime, como pela pessoa oprimida e atribui responsabilidade social às ações de transformação da realidade opressora. O envolvimento de diferentes setores da sociedade no processo de superação do analfabetismo permite iniciar a caminhada para a solidariedade verdadeira, uma vez que, segundo Freire:

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira.

Entretanto, com o Golpe de 1964, o PNA foi extinguido por se tratar, segundo Cecília Coimbra de

[...] um Programa extremamente arriscado para as elites dominantes, pois se a campanha nacional funcionasse dentro do que se tinha planejado, ter-se-ia no próximo processo eleitoral, cinco a seis milhões de novos eleitores alfabetizados, visto a lei não admitir o voto do analfabeto. Ainda mais arriscado e perigoso se colocava porque o método Paulo Freire apontava para o “exercício da participação”, para “a reordenação da sociedade pelo voto consciente do povo” e por “uma educação comprometida com a democratização da sociedade”, propondo-se no processo de alfabetização fazer do educando um “agente ativo”; um sujeito enfim.²⁵²

E, conseqüentemente, seu idealizador, Paulo Freire, considerado uma ameaça à segurança nacional, é preso sob a acusação de subversão e exilado no

²⁵¹ BRASIL, Senado Federal, Secretaria-Geral da Mesa. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Disponível em: < <http://legis.senado.leg.br/norma/476127/publicacao/15666486>> Acesso em: 11 out. 2019.

²⁵² COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Educação Pelo Diálogo e Para o Diálogo: O Programa Nacional de Alfabetização no Rio de Janeiro.** Trabalho apresentado no Congresso Internacional: Um Olhar Sobre Paulo Freire, realizado na Universidade de Évora, Portugal, de 20 a 23 de setembro de 2000, p. 13-14. Disponível em: < https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://app.uff.br/slab/uploads/texto56.pdf&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&d=12028324683404494085&ei=oNagXcTUMcqpmQH_4ZOgBg&scisig=AAGBfA0u6-Q39_59R1fv79AB-6-Hnq3aFg> Acesso em: 11 out. 2019.

Chile, onde escreve a obra *Pedagogia do Oprimido*, em 1968. Obra essa, que só vem a ser publicada no Brasil em 1974.

Toda obra de Paulo Freire, tanto as publicadas, como sua atuação enquanto educador, percebe a educação como política, não apenas capaz de contribuir para a formação humana, mas corresponsável por ela na medida que conscientiza a população de seus potenciais para o “ser mais”. Segundo o educador,

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.²⁵³

Justamente por trabalhar na perspectiva da educação como formação integral, que busca promover a concretização da cidadania às pessoas oprimidas, através da conscientização e do reconhecimento da vocação humana para desenvolver-se, tornar-se autônoma, buscar sua libertação, fruto da consciência de sua finitude e incompletude, Freire torna-se o representante da Pedagogia Social brasileira.

A proposta freiriana de libertação através da educação, coloca as pessoas oprimidas como sujeitos da ação libertadora, nunca como objetos, fins, pois, se assim as percebesse, de nada valeria, da mesma forma que a caridade não se mostra capaz de solucionar problema social algum, apenas amenizar sofrimentos momentâneos. O educador evidencia a relevância tanto do sujeito, como da transformação social:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.²⁵⁴

Além disso, Freire situa a ética humana no âmbito do DNA da espécie, sem ela, não se constituem pessoas. Ética essa, que se concretiza nas relações

²⁵³ FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 5.ed., 2001, p. 16.

²⁵⁴ FREIRE, 183, p. 18.

interpessoais, que possibilita a cada pessoa se reconhecer na alteridade e potencializa sua “vocação ontológica para o ser mais”²⁵⁵. Freire salienta:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...]. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

O reconhecimento da interdependência entre o “eu” e a alteridade, entre o “nós” e a sociedade, ou seja, entre pessoas e História, do diálogo que constrói a cidadania, como responsabilidade cidadã, possibilita a conquista da liberdade e potencializa a busca pela vocação humana de ser mais. Entretanto, para que se configure a cidadania almejada, torna-se necessário abraçar a luta junto com as pessoas em situação de vulnerabilidade social, pois, como destaca o educador:

Esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua *vocação*, na realização de seu *destino*, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o *ser mais*, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce.²⁵⁶

Como se pode perceber até o momento, a abordagem da Pedagogia Social, independentemente de quem está à frente de suas rédeas, sejam teóricos ou teóricas, educadores ou educadoras, pesquisadores ou pesquisadoras, se dispõe a superar a perspectiva, historicamente construída e perpetuada, da invisibilidade às pessoas oprimidas, através da busca pela construção da cidadania e do resgate da dignidade humana.

²⁵⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25 ed., 1996, p. 10.

²⁵⁶ FREIRE, 2001, p. 8.

3.2 Interloquções entre Teologia e Pedagogia Social: viés teológico imbricado nos princípios e nas ações da Educação Social

Reconhecer que as pessoas constituem o cerne do trabalho desenvolvido pela Pedagogia Social, permite o estabelecimento do diálogo entre ela e a Teologia, pois, como salienta Manzatto, “A teologia se esforça por conhecer mais e melhor o ser humano e também o conhecimento que ela produz se junta ao dos outros campos de conhecimento. O enigma humano também se constitui em desafio para o pensamento teológico”²⁵⁷ Refletir sobre o escopo e as práticas da Pedagogia Social, independentemente de quem está à frente de suas rédeas, sejam teóricos ou teóricas, educadores ou educadoras, pesquisadores ou pesquisadoras, permite perceber o viés teológico imbricado nas ações da Educação Social. Aliás, arrisco-me a dizer, que justamente esse viés teológico norteia todas essas ações e é responsável por diferenciar a Pedagogia Social da Pedagogia Educacional, desenvolvida nas escolas brasileiras.

Segundo Caliman, as ações da Pedagogia Social vão além do atendimento às necessidades emergentes das pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, têm por base a solidariedade e o compromisso com a transformação social, caracteriza-se como a “Pedagogia do compromisso”²⁵⁸. O autor define a pedagogia Social:

[...] como uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais.²⁵⁹

De maneira similar, Leonardo Boff reconhece como responsabilidade teológica o referido compromisso: “Por detrás da Teologia da Libertação existe a opção profética e solidária com a vida, a causa e as lutas destes milhões de humilhados e ofendidos em vista da superação desta iniquidade histórico-social.”²⁶⁰

Todas as ações desenvolvidas pelas ONGs são embasadas no princípio da solidariedade, do respeito à alteridade e da empatia, portanto, assumem cunho teológico. Leonardo Boff caracteriza a “percepção de realidades escandalosas”²⁶¹

²⁵⁷ MANZATTO, 2016. p.12.

²⁵⁸ CALIMAN, 2009, p. 53.

²⁵⁹ CALIMAN, 2008, apud CALIMAN, 2009, p. 53.

²⁶⁰ BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 10. ed., 2010, p. 14.

²⁶¹ BOFF, 2010, p. 12.

como motivadora das ações da Teologia da Libertação. Além disso, o teólogo reconhece as implicações sociais, humanísticas e religiosas decorrentes do processo de marginalização da população e reafirma o compromisso a ser assumido pela Teologia:

A Teologia da Libertação pressupõe um protesto enérgico ante a situação que significa:

- no nível social: opressão coletiva, exclusão e marginalização;
- no nível humanístico: injustiça e negação da dignidade humana;
- no nível religioso: pecado social, 'situação contrária ao desígnio do Criador e à honra a Ele devida' (Puebla, n.28).²⁶²

Uma vez que o escopo da Pedagogia Social se relaciona diretamente com a sociedade a qual se refere, surgem diversas abordagens diferenciadas em relação ao conceito propriamente dito. Hämäläinen destaca que:

A Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma Teoria Geral da Educação, quanto como [...] um conjunto de estudos nos quais a conexão entre educação e sociedade é levada em conta, ou, pode se referir a uma esfera de atividades sociais que buscam prevenir e amenizar problemas sociais através de métodos educacionais.²⁶³ (tradução nossa)

De qualquer forma, seja como uma teoria geral da educação, ou como um conjunto de intervenções sociais, o olhar se mantém simultaneamente no indivíduo e na coletividade, uma vez que as inter-relações entre ambos constituem a cidadania a qual se pretende construir. No V Congresso Internacional de Pedagogia Social realizado em Vitória, Espírito Santo, em 2015, a Pedagogia Social é descrita como a “Teoria Geral da Educação Social que viabiliza a concepção de uma Educação integral, integrada e integradora, cujo campo de trabalho é a Educação Social, que se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e em todas as relações.”²⁶⁴ Segundo Otto, “A ideia básica da Pedagogia Social é promover o funcionamento social da

²⁶² BOFF, 2010, p. 13.

²⁶³ “[...] social pedagogy can be seen both as a general theory of education and also [...] be seen as a branch of study in which the connection between education and society is considered, or it can refer to a sphere of activities in society preventing and alleviating social problems by educational methods”. HÄMÄLÄINEN, Juha. Social pedagogy as a meta-theory of social work education. In: **International Journal of Social Work**, v.32, n.2, abril, 1989, p. 120. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002087288903200206#articleCitationDarticleCitationD>> Acesso em 25 jul. 2019.

²⁶⁴ UNIVERSIDADE Federal do Espírito Santo. Sítio de divulgação do V Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), texto de apresentação do evento. Disponível em: <http://ocs.ifes.edu.br/index.php/cips/V_CIPS>. Acesso em 29 jul. 2019.

pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade.”²⁶⁵

O funcionamento social ao qual o autor se refere toma por base a dignidade humana, pois, reconhece o valor intrínseco de cada pessoa e, ao reconhecê-lo, a tem como objetivo das ações sociais e não como meio de alcançar melhorias para a sociedade como um todo. Nesse sentido, uma maneira simplista de ilustrar a diferença de enfoque, pode partir da seguinte situação hipotética: os índices de latrocínio em determinada cidade sobem a cada ano. Uma das maneiras de solucionar o problema social, na qual as pessoas são tratadas apenas como meio, seria aumentar o número de vagas nos presídios e encarcerar os delinquentes e as delinquentes. Uma vez que não houvessem mais delinquentes, aparentemente, o problema social estaria resolvido. Outra maneira de se pensar uma solução, na qual as pessoas são o objetivo da ação social, seria o incentivo às cooperativas de catadores de materiais recicláveis. Dessa forma, as pessoas marginalizadas podem participar ativamente do processo de transformação social, adquirem uma oportunidade de renda que as permite buscar o sustento de suas famílias, acarreta no resgate de sua dignidade, lhes possibilita uma cidadania mais efetiva e as distancia da marginalização. Na cidade hipotética em questão, agora, o problema social é resolvido por meio da criação de oportunidades de inclusão para as pessoas!

Essa diferenciação conceitual (pessoas como objetivo e não como meio) permeia toda a abordagem da Pedagogia Social e distingue suas ações do assistencialismo, que se preocupa em amenizar momentaneamente situações de sofrimento social, como, por exemplo, campanhas do agasalho no inverno. Tais ações, se não estiverem aliadas a práticas emancipatórias, além de não promoverem transformação social, tendem a manter essas pessoas na situação de vítimas da marginalidade, na perspectiva de Bordenave.

Mais uma vez, pode-se traçar pontos de convergência entre a Pedagogia Social e a Teologia: ambas percebem as pessoas oprimidas como sujeitos de sua transformação, cabe a elas, então, agir na busca de sua própria libertação. Além disso, para Boff, “a Teologia da Libertação encontrou seu nascedouro na fé confrontada com a injustiça feita com os pobres”²⁶⁶ e, esse pobre é retratado na Teologia da Libertação da mesma forma que na Pedagogia Social: “O pobre a que nos referimos aqui é um

²⁶⁵ OTTO, 2009, p. 37.

²⁶⁶ BOFF, 2010, p. 14.

coletivo, as classes populares [...]. Todo esse bloco social e histórico dos oprimidos constitui o pobre como fenômeno social.”²⁶⁷

O primeiro passo a ser dado na busca da libertação, que constitua uma ação efetiva na superação da situação de vulnerabilidade social, ou como se refere Leonardo Boff, da situação desumana, é evitar a promoção de ações assistencialistas e/ou reformistas. Isso porque, o assistencialismo “faz do pobre objeto de caridade, nunca sujeito de sua própria libertação”²⁶⁸, e, “no reformismo tenta-se melhorar a situação dos pobres, mas mantendo sempre o tipo de relações sociais e a estrutura básica da sociedade”²⁶⁹ que perpetuam a situação de opressão.

Segundo Caride²⁷⁰, a Pedagogia Social tem como objeto material a Educação Social e como objeto formal a maneira como a Educação Social é significada em cada contexto, por isso, torna-se extremamente complexo conceitua-la formalmente.²⁷¹ Haja vista a diversidade de espaços nos quais a Educação Social e, portanto, a Pedagogia Social está inserida. O Prof. Érico Ribas Machado pontua alguns desses espaços:

As diferentes práticas de Educação Social podem ser encontradas em vários espaços: diferentes ONGs (com diversos enfoques, várias origens de financiamentos, diferentes interesses); Instituições Abrigos (espaços em que as pessoas frequentam por determinados períodos e ou definitivos); Presídios (existem muitos estudos sobre a educação em presídios, que é muito peculiar); Hospitais (existem estudos avançados na área da Pedagogia Hospitalar); Educação de Jovens e Adultos (vários projetos e programas existentes de diferentes maneiras para efetivar essa meta); Movimentos Sociais (muitas práticas são educativas em Movimentos, a própria participação já configura um tipo de formação); Igrejas (práticas educativas com intenções específicas); Projetos Sociais; Programas Sociais (existe uma gama de ações, denominadas de sociais, que atuam em perspectiva educativa, em meios como a rua, além de outros); Escolas (na própria escola são reconhecidos espaços de práticas de Educação Social, como, por exemplo, projetos de contra – turno, etc.). Esses são apenas alguns dos espaços, contudo, essa lista pode ser mais extensa.²⁷²

Da mesma forma que atua em diferentes espaços, a Pedagogia Social conta com uma enorme diversidade de pessoas a frente de suas ações. Essas pessoas

²⁶⁷ BOFF, 2010, p. 14.

²⁶⁸ BOFF, 2010, p. 15.

²⁶⁹ BOFF, 2010, p. 16.

²⁷⁰ CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: Nuñez, V. **La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002. p.81-112. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=163>>. Acesso em 12 jul. 2018.

²⁷¹ CARIDE, 2002, p.83.

²⁷² MACHADO, 2001, p.6-7.

provêm de áreas distintas, nem sempre relacionadas à Educação, uma vez que, no Brasil, não se tem formação específica em Educação Social. Inclusive, a designação do profissional ou da profissional que desenvolve essas ações, não segue um padrão, por livre associação, costuma-se designa-los ou designa-las por Educadores e Educadoras Sociais. Ribas e Oliveira chamam a atenção para esse fato:

Com toda essa diversidade de práticas educativas, passam a existir os responsáveis por essas práticas. Muitas vezes, em sua grande maioria, são denominados de Educadores, mas podem receber muitas outras denominações, tais como Arte Educadores, Agentes Sociais, Animadores Culturais, etc. Estes Educadores também possuem diferentes formações, níveis de conhecimento, interesses em suas práticas. Nessa perspectiva, encontram-se muitos voluntários, seja por vocação ou para realizar uma boa ação, como também existem os contratados e funcionários efetivos, etc. É aí que surge a discussão de quem é esse profissional e qual deveria ser a sua formação. Se todas essas práticas passam a ser consideradas Educação Social, então o Educador também passa a aderir o adjetivo de Social.²⁷³

De maneira análoga, a Teologia da Libertação se faz pela diversidade de teólogos e teólogas que compõem o corpo eclesial, tanto por profissionais como pelos membros das comunidades de base. Nela, assim como na Pedagogia Social, independentemente de região, pode-se destacar um ponto de convergência: a fé cristã frente à vulnerabilidade social. Leonardo Boff vem a corroborar com essa perspectiva:

[...] a Teologia da Libertação é um fenômeno eclesial e cultural por demais rico e complexo para indicar somente teólogos de profissão. Trata-se, na verdade, de um tipo de pensamento que atravessa em boa parte todo o corpo eclesial, especialmente no Terceiro Mundo. De fato, existe nas bases da Igreja, nas chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e nos círculos bíblicos, toda uma reflexão de fé que poderíamos qualificar de Teologia da Libertação [...] entre esse nível mais elementar e o nível mais elevado da Teologia da libertação, encontramos um nível intermédio. É o campo em que se situa a reflexão dos pastores: bispos, padres, irmãos e outros agentes de pastoral. [...] Cada um desses níveis reflete a *mesma coisa*: a fé confrontada com a opressão.²⁷⁴

Justamente por estar diretamente vinculada ao contexto social, atuar em espaços diversos, contar com uma gama variada de profissionais que atuam na sua prática, bem como ser difícil de se conceituar, destaca-se como característica fundamental da Pedagogia Social sua intencionalidade: promover o desenvolvimento, a autonomia e a emancipação pessoal de forma a viabilizar que cada pessoa se torne

²⁷³ RIBAS, Érico; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. O educador social no Brasil: perspectivas históricas e discussões atuais. In: **EDUCERE**, XI Congresso Internacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013, p. 10764. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEw1vuP_qXIAhXixIkKHfQjDMUQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Feducere.bruc.com.br%2FCD2013%2Fpdf%2F7864_4336.pdf&usq=AOvVaw18Q98tX7b6C7a20SVnKNDH>. Acesso em: 17 out. 2019.

²⁷⁴ BOFF, 2010, p.23-24.

sujeito da transformação social, a partir da própria pessoa em questão, ou seja, a transformação pessoal, por meio da autonomia, do pertencimento e da participação, acarreta na transformação social almejada. Tal intencionalidade também se encontra presente na Teologia da Libertação, uma vez que essa parte do princípio de que:

Os pobres vencem sua situação oprimida quando elaboram uma estratégia mais adequada à transformação das relações sociais; é aquela da libertação. Na libertação, os oprimidos se unem, entram num processo de conscientização, descobrem as causas de sua opressão, organizam seus movimentos e agem de forma articulada. [...] agem visando uma transformação da sociedade atual na direção de uma sociedade nova marcada pela participação ampla, por relações sociais mais equilibradas e justas e por formas de vida mais dignas.²⁷⁵

A Professora e pesquisadora Dinora Tereza Zucchetti, apresenta uma resenha da obra *Las fronteras de la pedagogia social*, de José Antonio Caride, na Revista Brasileira de Educação²⁷⁶, na qual reafirma o caráter integrador e holístico que a Pedagogia Social assume em sua essência, na busca de uma cidadania que viabilize uma vida plena:

A pedagogia social supera a lógica do bem-estar social para uma perspectiva complexa que se aproxima dos conceitos de qualidade de vida, desde intervenções e finalidades pedagógicas. Ambas, intervenções e finalidades, promovem o desenvolvimento humano e a qualidade do viver. Tal afirmação considera duas orientações principais, tratadas na obra: a necessidade de enfrentamento às situações de risco que inibem ou dificultam a integração social, especialmente dos que estão mais expostos aos processos de exclusão social, precariedade e dependência, e a confirmação do compromisso de resgate de uma sociedade qualitativa e quantitativamente mais igualitária, justa e unida.²⁷⁷

Para que pessoas se disponham a enfrentar a tais situações, precisam reconhecerem-se capazes, dignas. Por outro lado, o compromisso de resgate mencionado, precisa ser assumido pela própria sociedade, que, na maioria das vezes, não se considera, ou ainda, nem mesmo chega a se perceber como responsável pela marginalização à qual submete essas pessoas.

Inúmeras vezes, nas saídas de campo realizadas com as turmas do MDCA, fiquei perplexa ao vivenciar situações nas quais os próprios adolescentes e as próprias adolescentes não se veem como cidadãos e cidadãs, ficam surpresos e surpresas de poderem frequentar espaços públicos como museus, galerias de arte, exposições e prédios históricos.

²⁷⁵ BOFF, 2010, p. 16-17.

²⁷⁶ ZUCCHETTI, D. T. A pedagogia social e as racionalidades do campo educativo. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 13. Nº 38. Rio de Janeiro: Mai/Ago 2008, p. 397-399.

²⁷⁷ ZUCCHETTI, 2008, p.398.

Em visita à Casa de Cultura Mario Quintana, espaço cultural localizado no centro de Porto Alegre, RCS se coloca a meu lado e pergunta: “Sora, tem certeza que a gente pode entrar aqui?” Ao perceber o olhar assustado do adolescente, respondo: Claro querido, por que não poderia? Esse espaço é público, todo mundo pode visitar as exposições, assistir aos espetáculos, só no cinema é que precisa pagar, mas é dois reais por pessoa, pagando, pode entrar também!” Ele me olha e fala baixinho: “É que uma vez eu ‘tava’ no centro com a mãe e tinha uns negócio de Orixás aqui, daí a gente veio ver e o carinha ficou nos seguindo com cara feia, eu e a mãe ‘saímo’, sei lá né sora, melhor ‘vazá’ nessas hora antes que dê ‘treta’.” Outra adolescente, ACD, ouvindo a conversa, imediatamente diz: “É que nem no shopping sora, tem loja que a gente nem entra, por que os cara ficam encarando e seguindo como se a gente fosse ladrão. Uma vez eu tinha recebido daí abri a bolsa, mostrei o dinheiro e disse: se preocupa não que eu não vou roubar nada, se quiser eu tenho dinheiro prá comprar. Bah sora, capaz né, ia deixar todo meu salário do mês ali!”

Situações como as relatadas anteriormente, nas quais pessoas sofrem preconceito simplesmente por estarem vestidas de maneira simplória, talvez fora dos padrões socialmente esperados para estes locais, perpetuam o processo de marginalização e são de responsabilidade da própria sociedade, que continua vinculada à Era Vargas e a perspectiva do risco de “vir a ser” um delinquente que crianças e adolescentes pobres eram tratadas. Romper o estigma social que os rótulos imprimem em cada pessoa, constitui tarefa extremamente difícil e representa uma barreira ao desenvolvimento da autoestima, do sentimento de pertença, da inclusão e, portanto, da dignidade. O processo de ruptura apresenta, pelo menos, duas facetas distintas, porém, igualmente desafiadoras: desenvolver, na própria pessoa, a capacidade de se reconhecer digna e capaz; e, mudar a maneira como a sociedade percebe essas pessoas, ou seja, quebrar a barreira de toda e qualquer forma de preconceito, desenvolvendo relações com base no respeito e na valorização das diferenças.

Nesse sentido, emerge outra situação que merece reflexão: a segregação social ontológica associada aos altos índices de violência urbana. O fato de se demarcar zonas de risco nas cidades, principalmente nas capitais brasileiras, dificulta muito a efetivação das ações da Pedagogia Social de caráter integrador, uma vez que, para que haja integração e que se possa realmente vir a mudar o modo como a sociedade se relaciona com as pessoas excluídas, o convívio entre essas realidades

distintas constitui-se primordial. A ideia de conhecer para respeitar traduz a relevância desse convívio. Entretanto, não se pode supor como suficiente para romper com as barreiras da segregação social, um conhecer teórico, viabilizar a experiência da convivência entre as realidades distintas torna-se fundamental para o processo de construção do respeito pela diversidade.

A experiência de convivência na realidade das pessoas oprimidas também se mostra fundamental nas ações da Teologia da Libertação, como destaca Boff:

O Teólogo da Libertação não é um intelectual de gabinete. É antes um “intelectual orgânico”, um “teólogo militante”, que se situa dentro da caminhada do Povo de Deus [...] ele conserva certamente um pé num centro de reflexão e outro na vida da comunidade. Aqui, aliás, assenta seu pé direito. [...] Ele está ligado a uma comunidade concreta, inserido vitalmente nela. [...] Lá está ele, caminhando com o povo, aprendendo, ouvindo, interrogando e sendo interrogado.²⁷⁸

No Brasil, inúmeras ONGs desenvolvem trabalhos maravilhosos nas comunidades carentes em todo o território nacional: aulas de música popular e erudita, aulas de dança, teatro, reciclagem, moda, informática, entre tantas outras. De maneira nenhuma, pretende-se desvalorizar ou questionar esses projetos e as pessoas neles envolvidas, porém, há que se refletir sobre as limitações impostas à efetividade dessas ações que ficam restritas às comunidades. Essas limitações são consequência da segregação social ontológica, referida anteriormente, muitas vezes, resultado do medo gerado pelos altos índices de violência.

O ideal para que, a médio e longo prazo, a ruptura dos pré-conceitos que perpetuam a segregação se concretize, é que as ações sociais, as oficinas nas comunidades, todos os projetos, incluíssem pessoas de todas classes sociais, buscar agregar crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares, com realidades totalmente distintas, em um mesmo ambiente, juntas na partilha de experiências libertadoras. Além disso, os espaços designados a elas, também, deveriam ser diversos: ora nas comunidades, ora fora delas, em teatros, museus, escolas particulares, entre outros, de forma a estimular o trânsito livre das pessoas nos diferentes ambientes sociais. Talvez, assim, nunca mais adolescentes partícipes de programas de inclusão, como o Projeto Adolescente Aprendiz do MDCA, sofram qualquer tipo de segregação ou discriminação ao frequentarem *shoppings* ou Casas de Cultura. Mas, infelizmente, como bem destaca Sanna Rynänen, “o medo é um dos maiores inimigos da práxis da Pedagogia Social, pois ele trabalha em sentido

²⁷⁸ BOFF, 2010, p. 33.

oposto aos processos sociopedagógicos, aumentando o isolamento e a segregação e diminuindo as oportunidades de ações coletivas.”²⁷⁹

No que tange a Teologia da Libertação, a convivência na diversidade, a superação do medo em prol de uma participação efetiva na luta pela libertação e a empatia constituem-se experiências teológicas primordiais, uma vez que,

Refletir a partir da prática, no interior do imenso esforço dos pobres com seus aliados, buscando inspirações na fé e no Evangelho para o compromisso contra a sua pobreza em favor da libertação integral de todo o homem e do homem todo, é isso que significa Teologia da Libertação. [...] para se entender a Teologia da Libertação se precisa, previamente, entender e participar efetivamente no processo concreto e histórico da libertação dos oprimidos. [...] importa situar-se dentro da epistemologia bíblica, para a qual compreender implica amar, deixar-se envolver corpo e alma, comungar integralmente, numa palavra, comprometer-se.²⁸⁰

Outro aspecto interessante levantado por Leonardo Boff, que partilha o mesmo viés teológico com a Pedagogia Social, é a caracterização do teólogo ou da teóloga da libertação. Para que um teólogo ou uma teóloga se reconheça como da libertação, não basta se dispor a refletir sobre sua prática, almejar a libertação das pessoas oprimidas, precisa “estabelecer uma ligação viva com a prática viva.”²⁸¹ Leonardo Boff afirma que “é somente esse nexos efetivo com a prática libertadora que pode conferir ao teólogo um ‘novo espírito’ [...] Ser teólogo não é manipular métodos, mas estar imbuído do espírito teológico. [...] A Teologia da Libertação é um novo modo de ser teólogo.”²⁸²

Da mesma forma, um professor ou uma professora, ao refletirem sobre suas práxis pedagógicas, almejem a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual não seja necessário discutir sobre inclusão, não se constituem educador e educadora sociais, além de desenvolverem sua práxis junto à pessoas em situação de vulnerabilidade social, é preciso que estejam imbuídos do espírito do social, que se reflete na consciência do “poder bruxo” do olhar de um educador ou de uma educadora, como descreve Rubem Alves, ou ainda, no saber ensinar “a criança a fazer flutuar suas bolinhas de vidro dentro das bolhas de sabão.”²⁸³

²⁷⁹ RYYNÄNEN, Sanna. A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.74.

²⁸⁰ BOFF, 2010, p. 20-21.

²⁸¹ BOFF, 2010, p. 38.

²⁸² BOFF, 2010, p. 38.

²⁸³ ALVES, Rubem. **Para quem gosta de ensinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016, p. 260.

Muitas pessoas têm esse perfil de educador ou educadora social, para algumas ele é inerente, para outras, construído em sua experiência de vida. O espírito do social, mencionado anteriormente, pode ser referido por algumas pessoas como vocação. Por pura e simples preferência pessoal, opto por pensar em motivação, pois, acredito que seja possível aprender, desenvolver o olhar que caracteriza esse espírito. Para isso, a pessoa precisa deixar aflorar o sentimento mais valioso da humanidade, o amor, precisa se deixar tocar pela situação alheia, se permitir a empatia e, reconhecer sua responsabilidade perante a alteridade, optar por assumir, ao lado dela, seu lugar na luta pela transformação pessoal e social, pela libertação. Se você, querido leitor e querida leitora, perguntar para pessoas do seu convívio que atuam em espaços alternativos de educação, projetos sociais ou ONGs, como elas se tornaram educadores ou educadoras sociais, a maioria delas dirá algo do tipo: “surgiu a oportunidade...” Sim, porque, além de perceberem esse trabalho como uma oportunidade, a grande maioria delas, a menos que tenha buscado no exterior, não possui formação específica em Educação ou Pedagogia Social, “apenas” motivação para contribuir com a transformação.

Segundo José Manuel de Oña, pode-se apontar como características que compõem o perfil de um educador ou de uma educadora social:

Em suma, o educador social deve ter competência para atender às necessidades e problemas dos sujeitos e ajudá-los no seu desenvolvimento (amadurecimento, construção da autonomia, formação, etc.). Além disso, deve ter dedicação, empatia, envolvimento pessoal, honestidade, coerência pessoal, etc. Tudo isso partindo de uma maturidade pessoal, com capacidade de análise da realidade e gerenciamento e planejamento de programas, competência psicopedagógica, conhecimento de seus alunos e disposição de trabalhar em equipe. Se disponibilizando, dessa maneira, como um adulto sensato de referência que ajuda os alunos a crescer com dignidade e autonomia suficiente.²⁸⁴ (tradução nossa)

No Brasil, por enquanto, não se tem uma formação específica em Educação Social, fato esse que representa um grande desafio para as pessoas que atuam nas

²⁸⁴ “En definitiva, el educador social debe ser competente para atender a las necesidades y problemas de los sujetos y ayudarles en su desarrollo (maduración, construcción de autonomía, formación, etc.). Además, ha de poseer dedicación, entrega, implicación personal, honradez, coherencia personal, etc. Todo ello desde una madurez personal, con capacidad de análisis de la realidad y de gestión y planificación de programas, competencia psicopedagógica, conocimiento de sus educandos y buena disposición para trabajar en equipo. Ofreciéndose, de esta forma, como un adulto sensato de referencia que ayude a los educandos a crecer con dignidad y soltura suficiente.” (tradução nossa) OÑA, José Manuel de. El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. In: **Revista de Educación Social**. España: Asociación Estatal de Educación Social. n. 4, 27 set. 2005, p. 6. Disponível em: <<http://www.eduso.net/res/res/?b=7&c=64&n=177>>. Acesso em: 18 out. 2019.

ações sociais no que tange a competência psicopedagógica mencionada por Oña. Além disso, também, não se tem o reconhecimento profissional, “a atuação do Educador Social que no contexto brasileiro existe há muito tempo, mas nunca reconhecido com essa terminologia, muito menos como um profissional com características específicas, deveres e direitos concretos e garantidos”²⁸⁵. Desde o início do século XX, o termo Pedagogia Social é utilizado referindo-se à Educação Popular, como salientam Ribas e Oliveira:

[...] a proposta da Escola Nova traz uma concepção de *Educação Popular* e uma organização de uma *Pedagogia Social*, que na época significava uma tentativa de democratização do acesso das massas à educação, por isso popular, e uma formação de uma sociedade ordenada através de uma pedagogia que atenda essa demanda, sendo assim social.²⁸⁶

A Revista *Interfaces Científicas: Educação*²⁸⁷, publica, em 2014, uma Roda de Conversa da qual participam um Mestre, duas Mestras e duas Doutoradas em Educação, dispostas e disposto a refletir sobre a situação de Educadores e Educadoras Sociais no Brasil. No diálogo, pode ser evidenciada a falta de identidade dos e das profissionais dessa área. A Professora Jacyara Paiva, uma das Doutoradas presentes, comenta resultados obtidos em sua pesquisa:

Nem todos os Educadores Sociais encontrados sabiam conceituar Educação Social, ou mesmo sabiam que seu fazer era de um Educador Social, mas a maioria atuava com categorias freireanas que pareciam inerentes ao seu saber fazer, sabiam que trabalhavam com educação, que tinham a função de educar, e que esta educação poderia ser realizada nos mais diversos espaços. Não abriam mão da relação dialógica, trabalhavam com conscientização e emancipação dos educandos; ao mesmo tempo em que faziam denúncias sobre suas condições de trabalho e invisibilidade social, anunciavam em seus discursos as potências de seu fazer diário, que era realizado de maneira horizontalizada. Valorizavam a escola, mas pediam outra escola, que desse conta da potência deste educando diverso; por fim, valorizavam trabalhar com a amorosidade freireana, não o amor idealizado apenas, mas o amor tornado ação por meio de processos educativos que contribuíssem para cidadania plena do educando que estivesse à margem de seus direitos; não negavam a luta política, nem o fato de suas ações serem eminentemente políticas e que ainda se tinha muito caminho a ser percorrido.²⁸⁸

²⁸⁵ RIBAS; OLIVEIRA, 2013, p. 10756.

²⁸⁶ RIBAS; OLIVEIRA, 2013, p. 10758.

²⁸⁷ REVISTA **Interfaces científicas** - Educação. Universidade Tiradentes, UNIT. Aracajú, Sergipe: Editora Universitária Tiradentes, versão online. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/index>>. Acesso em: 18 out. 2019.

²⁸⁸ PAIVA, Jacyara; SOUSA, Cleia Renata Teixeira de; NATALI, Paula Marçal; BAULI, Régis Alan; MÜLLER, Verônica Regina. A atuação profissional e formação do educador social no Brasil: uma roda da conversa. In: **Interfaces Científicas** - Educação. Universidade Tiradentes, UNIT. Aracajú, Sergipe: Editora Universitária Tiradentes, versão online, v. 3, n. 1, out. 2014, p. 80. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1633>>. Acesso em: 18 out. 2019.

Não se reconhecer um educador ou uma educadora social, em grande parte, ocorre devido à dois fatores: a falta de regulamentação da profissão, que dificulta a construção de uma identidade profissional, bem como a inexistência de formação específica na área. Entretanto, pelo relato da pesquisadora, pode-se perceber o traço característico que demarca o perfil de educadores e educadoras sociais: primar pela relação dialógica, desenvolver a conscientização, promover a emancipação, reconhecimento das potencialidades discentes e o amor-ação, que traduz o espírito social comentado anteriormente.

No MDCA, o Programa Adolescente Aprendiz conta com sete educadoras, todas com formação superior. As reuniões pedagógicas são mensais, com duração de quatro horas, divididas em dois momentos: inicia-se com a formação docente e, posteriormente, são discutidas questões voltadas às turmas (conteúdos, oficinas específicas, saídas de campo, rodízio de adolescentes, etc.). Certa vez, a coordenadora propôs a discussão acerca do escopo e da abordagem diferenciada da Educação Social. Ao final das atividades de formação, três colegas admitiram não saber que em vários países a Educação Social constitui-se área de formação e, além disso, não se reconheciam como Educadoras Sociais. Uma delas, JVA confessa, com sorriso ruborizado, “Eu achava que era ‘oficineira’, e que as pessoas falavam ‘educadora social’ só porque o trabalho na ONG é social, nunca pensei que tinha tanto conceito e uma formalização metodológica específica. Mas é bem complexo né. Agora aprendi, vou dizer que sou ‘educadora social!’”

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, pela primeira vez, em seu Art. 5º, inciso XV, alínea d, aponta como atribuição da União, “legislar sobre: as diretrizes e bases da educação nacional”²⁸⁹. Dessa forma, em 1948, o ministro da Educação, Clemente Mariani, apresenta o primeiro anteprojeto de lei para a normatização do ensino no Brasil à Câmara Federal. Com intuito de elaborar o anteprojeto das novas diretrizes e bases da educação, é convocada uma comissão composta por dezesseis integrantes, escolhidos entre aqueles que eram considerados os melhores educadores do país, entre eles, se destacam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que defendem uma educação conscientizadora e capaz de transformar a realidade social. Segundo Carlos Monarcha, Fernando de Azevedo foi o primeiro educador brasileiro a empregar o termo Pedagogia Social no Brasil:

²⁸⁹ BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: <<http://bit.ly/2TXU2Bg>>. Acesso em 22 ago. 2019.

Com Fernando de Azevedo, aprendemos também “que os povos acomodam-se no interior das velhas estruturas, cabendo à pedagogia social fazer com que se liberem das amarras da tradição”. A Tradição, para os pioneiros, não era peso morto que se prolongava pelo tempo; ao contrário, era força viva e atuante que agia no presente. Daí a necessidade de uma revolução cultural.²⁹⁰

Ao longo dos anos, o termo aparece sempre relacionado com a Educação Popular, que, por sua vez, mostra-se extremamente flexível em sua conceituação, pois, relaciona-se diretamente com realidades sociais, políticas e econômicas características de cada momento histórico. Somente a partir do início do século XXI, a Pedagogia Social brasileira, “por meio de um movimento próprio de legitimação, busca o reconhecimento enquanto área de formação profissional, acadêmica e de pesquisa [...]”²⁹¹

Em 03 de junho de 2009, o deputado Chico Lopes apresenta o Projeto de Lei nº 5.346/2009, que propõe a criação da profissão de Educador e Educadora Social, nos seguintes termos:

Art. 3º - O Ministério da Educação – MEC fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada.

Parágrafo único - Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão.

Art. 4º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata o artigos 2º e 3º desta Lei;

II – criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.²⁹²

Entretanto, esse Projeto de Lei, desde outubro de 2017, encontra-se em análise devido a recurso apresentado pelo deputado Antonio Bulhões²⁹³. Ao consultar

²⁹⁰ MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989, p. 21.

²⁹¹ RIBAS; OLIVEIRA, 2013, p. 10762.

²⁹² BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.346**, de 03 de junho de 2009. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. Acesso em: 21 out. 2019.

²⁹³ Para maiores informações a respeito dos trâmites jurídicos envolvidos na aprovação do Projeto de Lei nº 5346/2009, sugere-se consultar o depoimento do professor Régis Bauli, advogado e doutorando em Educação, apresentado no artigo de PAIVA, Jacyara; SOUSA, Cleia Renata Teixeira de; NATALI, Paula Marçal; BAULI, Régis Alan; MÜLLER, Verônica Regina. A atuação profissional e formação do educador social no Brasil: uma roda da conversa. In: **Interfaces Científicas - Educação**. Universidade Tiradentes, UNIT. Aracajú, Sergipe: Editora Universitária Tiradentes, versão online, v. 3, n. 1, out. 2014, p. 81-84. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1633>>. Acesso em: 18 out. 2019.

o sítio da Câmara dos Deputados e realizar a busca pelo PL 5346/2009, encontra-se “situação: aguardando deliberação do recurso na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados”²⁹⁴ Por outro lado, o Ministério do Trabalho e Emprego inclui a profissão de Educador Social na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), conforme pode ser constatado na figura a seguir, captura de tela do sítio da CBO:

Figura 2 - CBO: Educador Social

5153 :: Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei	
Títulos	
5153-05 - Educador social	Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador sócio educativo
5153-10 - Agente de ação social	Agente de proteção social, Agente de proteção social de rua, Agente social
5153-15 - Monitor de dependente químico	Conselheiro de dependente químico, Consultor em dependência química
5153-20 - Conselheiro tutelar	
5153-25 - Sócioeducador	Agente de apoio socioeducativo, Agente de segurança socioeducativa, Agente educacional, Atendente de reintegração social
5153-30 - Monitor de ressocialização prisional	Agente de ressocialização prisional, Monitor disciplinar prisional
Descrição Sumária	Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal, social e a adolescentes em conflito com a lei. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as e identificando suas necessidades e demandas. Controlam o acesso de pessoas e veículos em unidade penal e Conduzem presos ou internados para desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, escolares, laborativas, recreativas e ressocializadoras;

Fonte: Ministério do Trabalho: Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

A CBO, apenas reconhece as profissões, atribui a cada uma delas um número classificatório e descreve as características básicas de suas atribuições no mercado de trabalho brasileiro, não constitui normatização para as profissões nela inseridas.

²⁹⁴ SÍTIO, Câmara dos Deputados, PL 5346/2009. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. Acesso em: 21 out. 2019.

Por isso, segue a luta pelo reconhecimento legal da profissão de Educador e Educadora Social no contexto brasileiro, bem como da consolidação da Pedagogia Social como área de formação específica. Segundo Ribas e Oliveira:

Deve ser reconhecida a Educação Social enquanto área profissional, com exigência de formação específica em Pedagogia Social. Também é necessário compreender a atuação do Educador Social de maneira abrangente e não limitadora, são práticas educativas que acontecem dentro e fora da escola, com diferentes grupos e classes sociais. Nesse sentido existe um movimento de pesquisadores de diferentes universidades, e também de associações de educadores sociais de diferentes localidades tentando promover debates sobre essa lei e propondo mudanças urgentes para que a profissão não seja criada dentro de perspectivas restritas.²⁹⁵

Para finalizar os apontamentos em relação às possíveis interlocuções a serem estabelecidas entre a Pedagogia Social e a Teologia, propõe-se abordar a ONG na qual a pesquisadora constrói sua experiência: o Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA).

A instituição tem por missão “efetivar direitos, oportunizando a inclusão social de crianças, adolescentes e familiares que se encontram em situação de vulnerabilidade, desenvolvendo ações de assistência social, educação e profissionalização.”²⁹⁶ Todo trabalho desenvolvido com as crianças, adolescentes e familiares, tem por base os cinco princípios norteadores:

1. Cultura de paz;
2. Cultura de solidariedade;
3. Respeito às diferenças;
4. Cuidado com o planeta;
5. Compreensão e vivência dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Ao observar o enunciado dos princípios elencados como norteadores, pode-se perceber que, direta ou indiretamente, todos têm cunho teológico. Entretanto, essa característica torna-se ainda mais evidente na descrição dos princípios apresentada na página de divulgação da instituição:

²⁹⁵ RIBAS; OLIVEIRA, 2013, p. 10766.

²⁹⁶ Nossa missão – página de divulgação da ONG MDCA. Disponível em: <http://mdca.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=27> Acesso em 30 jul. 2018.

Figura 3 - Princípios do MDCA



Fonte: Sítio de divulgação do MDCA. Disponível em: <
http://www.mdca.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=59>. Acesso em:
 21 out. 2019.

A inclusão de termos como: solidariedade, tolerância, partilha, fraternidade, bem coletivo, respeito à vida, ser humano e dignidade humana nos princípios norteadores de um trabalho social, imprime a ele caráter teológico, o que viabiliza a interlocução entre Pedagogia Social e Teologia. Tal fato não constitui, por si só, surpresa alguma, uma vez que a Pedagogia Social toma por base de suas ações, o

resgate de valores a fim de promover a inclusão social, ou seja, é fundamentalmente de caráter teológico, entende-se que a reflexão sobre valores coletivos, que propiciem um melhor convívio social, antecede a reflexão sobre o papel e a relevância de cada indivíduo em si.

Uma vez que são elencados “princípios norteadores”, assume-se que todas as atividades e ações do programa desenvolvido estão comprometidas com eles. Esses princípios orientam o trabalho, porém, não delimitam as ações, ou seja, aparecem como plano de fundo das inúmeras práxis pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras e pelos educadores, assim como, norteiam a abordagem de psicólogas, assistentes sociais, coordenação, direção e equipe de apoio.

O universo da Educação, independentemente do nível a que se refere (Educação Básica, Superior ou Técnica) ou da modalidade (formal, informal, presencial ou à distância), as pessoas envolvidas no processo, em geral, não percebem o caráter teológico das relações estabelecidas. Salvo os casos de Instituições Confessionais, nas quais já se pressupõe ações de cunho teológico.

Ao discorrer sobre o surgimento da religiosidade por estímulos cognitivos, Hans-Jürgen Fraas aponta que a ação de “perguntar pela finalidade adquire qualidade religiosa quando ela ocorre em inter-relação com condições ambientais dadas e com conteúdos e símbolos transmitidos socioculturalmente, mediante um permanente encontrar e rejeitar de respostas.”²⁹⁷ Descrição esta que traduz as vivências nos ambientes educacionais, sejam eles confessionais ou não.

Pensar Educação significa explorar caminhos capazes de promover a formação humana de maneira holística, o que abrange as dimensões física, cognitiva, emocional e espiritual. Dessa forma, nas instituições de ensino, sejam elas formais ou não, assim como na vida cotidiana, “religião e sociedade se interconectam, se emaranham e, por vezes, se fundem e se confundem na própria amálgama que é a vida humana”²⁹⁸ Imbricado em todo processo de ensino-aprendizagem pode-se perceber inúmeros princípios teológicos e, quando estes se infiltram pelos entremeios da práxis pedagógica, tornando-se, muitas vezes, imperceptíveis, constitui-se o fenômeno caracterizado pela pesquisadora como mimetismo teológico.

²⁹⁷ FRAAS, Hans-Jürgen. **A religiosidade humana**: compêndio de psicologia da religião. Trad. Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997, 2ªed, p. 58.

²⁹⁸ REBLIN, Iuri A.; SINNER, Rudolf von. Os desafios contemporâneos das dinâmicas relacionais entre religião e sociedade. In: **Religião e Sociedade**: desafios contemporâneos. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012, Prefácio, p.11.

Nas ações sociais desenvolvidas com crianças, adolescentes e familiares partícipes dos programas do MDCA, o caráter teológico atribuído pelos princípios norteadores surge sob a forma de mimetismo teológico, uma vez que os temas relacionados à religião, crenças e ao transcendente não são foco do trabalho social, apesar de serem relevantes para a formação identitária e cidadã de cada partícipe dos programas.

No ponto de vista da pesquisadora, o mimetismo começa já no acolhimento. Cada criança, adolescente ou família acolhida pela ONG é recebida com afetividade, reconhecida em sua individualidade, valorizada como pessoa e cidadã, respeitada e ouvida. O espaço propicia um local agradável de convivência e as ações buscam desenvolver o sentimento de pertença e de respeito mútuo. Para muitas crianças, adolescentes e famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, torna-se o local seguro.

Nas atividades desenvolvidas com as crianças, muitas vezes, precisa-se trabalhar na perspectiva da mediação de conflitos. Nessas situações, o mimetismo se traduz em respeito às diferenças, solidariedade, reconhecimento da alteridade, pertença e busca promover o bem viver na partilha diária. Já entre as famílias, esse se constitui no acolhimento e no empoderamento das mulheres que representam a maior parte integrante dos grupos e que, na maioria das vezes, foram ou são vítimas de violência doméstica. Essas situações costumam se refletir nas crianças e adolescentes, constantes alvos de violência psicológica e física. Por isso, as ações preveem o trabalho de proteção à crianças e adolescentes oriundos e oriundas dessas famílias, buscando reestabelecer e reforçar o vínculo familiar.

No Programa Adolescente Aprendiz, que integra adolescentes na faixa etária de 14 a 16 anos, inserindo-os e inserindo-as no mundo do trabalho através de convênios com instituições públicas, além das situações destacadas anteriormente, o mimetismo teológico está imbricado em inúmeras ações pedagógicas e, também, na avaliação e na auto avaliação às quais os adolescentes e as adolescentes são submetidos e submetidas semestralmente. Tanto as educadoras quanto os adolescentes e as adolescentes devem avaliar quesitos como: respeito aos/às colegas, respeito aos/às docentes, respeito à equipe de apoio, solidariedade, auxílio aos/às colegas em aula, entre outros.

Um fato que se destaca, na perspectiva da pesquisadora, é o não reconhecimento imediato, por parte das pessoas envolvidas no trabalho da ONG, do

caráter teológico dos princípios elencados pela instituição. Em geral, o que se aponta, são ações para o bom convívio em sociedade, que busca a harmonia na diversidade, porém, não se percebe essas ações como de cunho teológico, daí a inserção do conceito de mimetismo. De fato, em ações sociais, procura-se não privilegiar temas relacionados à religião, dado seu caráter privado, mas a essência de todo trabalho social traz consigo o caráter teológico, pois, destina-se ao bem-estar da alteridade. Além disso, evidenciar em seus princípios norteadores conceitos como paz, solidariedade, respeito, cuidado, compreensão e direitos humanos, corroboram com o caráter teológico da ação social.

Certa vez, ao me dirigir à cozinha para pegar um copo d'água no MDCA, senti o aroma delicioso do bolo que estava assando para as crianças. Comentei com a merendeira: "Nossa que cheirinho maravilhoso, cheirinho de bolo de mãe!" Ela sorriu e me disse: "Ah filha, aqui a gente faz como se fosse pros nossos filhos mesmo né. Por que muitas dessas crianças aqui não têm isso em casa, nem bolo, nem mãe..." E continuamos nossa conversa, mas confesso que fiquei inebriada com as palavras dela, mais até do que com o aroma do bolo! Essa simples fala da funcionária, reflete o espírito no qual toda a instituição está imersa. O reconhecimento de que ali é, e, de fato, tem que ser, um ambiente acolhedor, respeitoso, no qual o amor constitui a base dos relacionamentos e, principalmente, deixar claro, através de atitudes, por que palavras, nesse caso, têm menor valor, que cada criança ou adolescente é merecedor ou merecedora desse amor, representa uma, dentre tantas sementinhas da dignidade humana plantadas ao longo do trabalho desenvolvido por cada pessoa envolvida nas atividades da ONG. A partir dessa sementeira, pode-se alcançar a colheita e promover a transformação.

Mais uma vez, mesmo que, por enquanto, as ações se concentrem nas comunidades carentes e não sejam capazes de proporcionar a convivência entre as distintas realidades sociais, como se almeja, percebe-se a relevância do trabalho da Pedagogia Social na promoção da autonomia e da cidadania, uma vez que esse, prima pelo desenvolvimento integral da pessoa, busca reestabelecer sua dignidade e impulsiona o processo de construção da cidadania efetiva, não apenas de quem participa dos Programas, mas, também, de familiares.

3.3 Educação Holística e Endomística em diálogo nas ações da Pedagogia Social

Na primeira parte do livro Deus em nós: o reinado que acontece no amor solidário aos pobres²⁹⁹, são apresentados dois textos de Hugo Assmann, encomendados por Jung Mo Sung para compor um novo livro, escrito a quatro mãos. O projeto tem por intenção primeira, servir de propósito, estímulo, atribuir sentido aos últimos dias de um amigo em sua caminhada na Terra. Na época, Assmann já estava muito debilitado, por isso, escreve um apanhado de ideias e reflexões pessoais, baseadas, apenas, em sua vivência e suas memórias, uma vez que não possuía materiais para consulta, nem mesmo acesso à internet. A obra, publicada após o falecimento do amigo, reproduz exatamente as palavras de Assmann, que foram digitadas por sua companheira. Jung Mo Sung, conforme havia combinado com o amigo, complementa o texto (escreve a parte 2 do livro), que é publicado três anos após o início do projeto. Essa explanação, claro que de maneira muito mais detalhada e afetiva, consta na introdução da obra.

Mas, afinal, por que iniciar com essa fala, aparentemente supérflua ao propósito da pesquisa? A perspectiva da Endomística, a qual pude ter contato ao longo do mestrado em um dos vários artigos que garimpei na época, vem ao encontro da minha visão e práxis enquanto educadora, por isso, a busca pelo livro em questão. Entretanto, ao ler a introdução, associada ao título da obra, quase abri mão de ler o texto completo! Mas, como isso não seria uma atitude inteligente de quem busca construir uma argumentação com embasamento teórico, prossegui com a leitura, que, ao final, vem a reforçar minha percepção inicial: a atitude de Sung ao propor o projeto à Assmann constitui a materialização da perspectiva apresentada, o reconhecimento do Deus em nós, a vivência do reinado que acontece no amor solidário.

Muitas vezes, o trabalho desenvolvido com pessoas em situação de vulnerabilidade social, testa os limites, põe em xeque a estrutura emocional das pessoas a sua frente. Talvez, o mais desafiador nessas situações, seja não se deixar levar pelo sentimento de pena, que, provavelmente, vem a desencadear ações de cunho assistencialista. Cada pessoa envolvida no trabalho deve buscar propor ações que contribuam para a transformação dos indivíduos e da situação em si. Da mesma forma que fez Sung frente à situação do amigo. Ao invés de cultivar o inevitável,

²⁹⁹ ASSMANN; SUNG, 2010, 194p.

prolongar o vazio de um dia após o outro de sofrimento, propõe um último desafio, uma nova conquista, capaz de motivar e proporcionar momentos de imensa satisfação a quem havia dedicado a vida a “pensar teologia e educação de modo diferente, criativo e provocativo”.³⁰⁰ A atitude de se colocar no lugar da outra pessoa, fazer o que você gostaria que fizessem, caso aquela fosse a sua realidade; permitir-se abraçar, acolher, contribuir para a transformação, são vivências do “reinado que acontece no amor solidário”³⁰¹, que Assmann descreve como Deus em nós.

No primeiro capítulo do livro, Assmann reflete sobre suas preocupações para o Terceiro Milênio: “nós enfrentamos um período de urgências”³⁰², “se abre a nossa frente um conjunto de urgências inéditas, principalmente no plano de inovação educacional e cultural.”³⁰³ O autor destaca as ações terroristas como exemplo para descrever o “severo embotamento de algumas sensibilidades imprescindíveis para olhar com um mínimo de esperança o futuro da humanidade”³⁰⁴, segundo ele, o século XXI expõe as pessoas à desafios maiores do que estas estão preparadas para suportarem, “em outras palavras, haveria um preocupante descompasso entre os desafios existentes e a condição ética da humanidade.”³⁰⁵ Então, para que se possa vivenciar as experiências inovadoras e enfrentar os desafios do Terceiro Milênio, há que se resgatar as sensibilidades que tornam as pessoas, humanas.

A Educação, a partir de uma perspectiva holística, que busca a formação integral discente, voltada ao desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e espiritual, constitui caminho viável para o referido resgate. “O mais urgente, portanto, parece ser uma profunda revolução pedagógica, voltada para uma espécie de cultura de sensibilidades.”³⁰⁶ O trabalho desenvolvido no MDCA, assim como em vários outros projetos sociais que assumem a perspectiva da inclusão para a libertação, contempla uma abordagem holística e promove a cultura de sensibilidades, uma vez que, de dispõe a olhar as crianças e adolescentes de maneira diferenciada, fortalecer sua autoestima, resgatar sua dignidade e promover a cultura de paz e de solidariedade.

Perceber a educação na perspectiva holística, não constitui inovação, pois, desde o século XVIII, filósofos e pedagogos assumem essa abordagem. Entretanto,

³⁰⁰ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 6.

³⁰¹ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 172.

³⁰² ASSMANN; SUNG, 2010, p. 15.

³⁰³ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 16.

³⁰⁴ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 16.

³⁰⁵ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 17.

³⁰⁶ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 17.

como destaca Rafael Yus, “só mais recentemente é que adquire um corpo mais consistente e unificado, a ponto de ser visto como um novo paradigma educacional”³⁰⁷ O reconhecimento de que a fragmentação perpetuada pelo modelo tradicional de ensino nada tem a contribuir para a formação integral das pessoas, constitui ponto de partida do referido paradigma.

Nossas escolas transpiram fragmentação por todos os poros: organização (tempos, espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas, sem possibilidade de ver a relação dentre e entre elas, e entre essas e a realidade que os alunos vivem.³⁰⁸

Por isso, a educação holística, na contracorrente do que se tem praticado nas escolas, busca reestabelecer relações: “entre o pensamento linear e a intuição, entre mente e corpo, entre domínios do conhecimento, entre o eu e a comunidade, entre o eu e o Eu”³⁰⁹. A intenção é desenvolver a capacidade crítica e criativa discente, de maneira que se tornem capazes de perceber essas relações, analisa-las e desenvolverem as “habilidades necessárias para transformar as relações onde for necessário”³¹⁰ Segundo Yus, o paradigma da educação holística pode ser caracterizado pelos seguintes elementos:

- Globalidade da pessoa: unidade composta por mente, corpo e espírito. Acredita-se ser necessário o desenvolvimento “de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual.”³¹¹
- Espiritualidade: “estado de conexão de toda a vida, de experiência do ser, de sensibilidade e compaixão, de diversão e esperança, [...] do significado e do sentido da vida.”³¹²
- Inter-relações: visão global da realidade, as inter-relações entre as partes são responsáveis pela formação da totalidade. São consideradas relevantes as inter-relações tanto entre as áreas do conhecimento, como as inter-relações entre pessoas, formadoras da

³⁰⁷ YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.13.

³⁰⁸ YUS, 2002, p. 14.

³⁰⁹ YUS, 2002, p. 17.

³¹⁰ YUS, 2002, p. 15.

³¹¹ YUS, 2002, p. 21.

³¹² YUS, 2002, p. 22.

individualidade e da coletividade e as inter-relações entre os extremos listados a seguir, dos quais se busca o equilíbrio..

- Equilíbrio: buscar o “equilíbrio entre mente e corpo, entre razão e sentimentos, entre razão e intuição, entre pensamento analítico e pensamento sistêmico, entre informação e experiência, entre instrução e criatividade”³¹³.
- Cooperação: em respeito às relações interpessoais, prima pelo espírito cooperativo, as relações, inclusive na sala de aula, buscam um sentido de comunidade, sempre valorizando cada individualidade nela envolvida.
- Inclusão: reconhecimento de que todas as pessoas têm potencialidades inatas que merecem serem desenvolvidas na escola e que a diversidade não apenas compõe, mas caracteriza a humanidade.
- Experiência: “princípio da aprendizagem pela experiência vital, [...] crescimento por meio da descoberta e da abertura de horizontes, [...] A educação não deve ser vista como uma ‘preparação’ para a vida, pois ela ‘é’ a vida”³¹⁴
- Contextualização: “todo conhecimento é criado a partir de um contexto histórico cultural, [...] as culturas são criadas pelo povo e podem ser mudadas pelo povo [...]”³¹⁵ Cabe a cada pessoa contribuir, enaltecendo os aspectos culturais que enobrecem a humanidade e, superando, aqueles que perpetuam a exclusão.

Ao tomar por base os elementos pontuados, a educação holística viabiliza a revolução pedagógica sugerida por Assmann, pois, inclui o universo das sensibilidades humanas como primordial no trabalho a ser desenvolvido com crianças e adolescentes. Ao enfatizar a relevância de se desenvolver a espiritualidade dos educandos e das educandas, percebida como “estado de conexão de toda a vida, [...] do significado e do sentido da vida”³¹⁶, a educação holística converge para a perspectiva da Endomística, que percebe “o místico desde a interioridade do Deus em nós, ou ‘desde dentro’”.³¹⁷ De maneira análoga, a associação dos demais elementos

³¹³ YUS, 2002, p. 22.

³¹⁴ YUS, 2002, p. 24.

³¹⁵ YUS, 2002, p. 24.

³¹⁶ YUS, 2002, p. 22.

³¹⁷ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 36.

característicos da educação holística, reforçam a perspectiva da Endomística, ao convergirem para o reconhecimento e a valorização da alteridade, da solidariedade, ou ainda, do amor solidário. ‘A solidariedade autossustentável tem de estar enraizada na fé endomística, assim como o conceito de Deus da Vida se enraíza no ‘Deus em nós’. O Deus solidário é o Deus em todos e de todos.’³¹⁸

Em geral, toda instituição voltada à Pedagogia Social, desenvolve em seu trabalho uma abordagem holística, pois, essa perspectiva condiz com a intencionalidade das ações propostas na busca da inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Por sua vez, nas escolas, raramente se segue essa linha de trabalho, salvo naquelas que estão vinculadas à Pedagogia Waldorf³¹⁹ ou ao Método Montessori³²⁰. Entretanto, se as escolas da rede pública adotassem uma abordagem mais holística ao longo de toda a Educação Básica, na qual o ensino estivesse centrado na pessoa discente, com a preocupação de desenvolver todas suas potencialidades, voltado para a plenitude da vida, perceberíamos um avanço considerável no processo de inclusão para a libertação, tendo em vista que grande parte dos discentes e das discentes que frequentam essas escolas, infelizmente, não participa dos programas de ações da Pedagogia Social.

³¹⁸ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 46.

³¹⁹ “A Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente em de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido deles. [...] Ela é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia.” SOCIEDADE Antroposófica, **Pedagogia Waldorf**. Hipertexto. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldorf>>. Acesso em: 25 out. 2019. Para maiores esclarecimentos e informações, sugere-se consultar o link acima.

³²⁰ “Criada pela pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), a linha montessoriana valoriza a educação pelos sentidos e pelo movimento para estimular a concentração e as percepções sensório-motoras da criança. O método parte da ideia de que a criança é dotada de infinitas potencialidades. Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. Maria Montessori acreditava que nem a educação nem a vida deveriam se limitar às conquistas materiais. Os objetivos individuais mais importantes seriam: encontrar um lugar no mundo, desenvolver um trabalho gratificante e nutrir paz e densidade interiores para ter a capacidade de amar.” SÓ Pedagogia. **Linha Montessoriana**. Hipertexto. Disponível em: <<https://www.pedagogia.com.br/conteudos/montessoriana.php>>. Acesso em: 25 out. 2019. Para maiores informações, sugere-se o artigo: FÁRIA, Ana Carolina Evangelista; LIMA, Ana Cristina Ferreira; VARGAS, Danielle Prevatto Orbe. Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na Educação Infantil. In: **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, número 12. jan/jun de 2012. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2019.

Assmann, percebe a capacidade que as pessoas têm de amar incondicionalmente e de desejar esse amor infinito, bem como, pensar e desejar a liberdade, como manifestação da infinitude presente em cada pessoa. Por outro lado, ao tomar consciência de que essa infinitude habita um corpo carnal, imperfeito, repleto de desejos que, muitas vezes, não são correspondidos ou não podem ser satisfeitos e, além disso, que para satisfazê-los depende de relações interpessoais/sociais, submetidas a regras e normas éticas, a pessoa se coloca em um processo de constante tensão e contradição, pois, passa a se reconhecer finita. O teólogo considera tal processo fundamental e extremamente positivo, pois, “o ser humano só descobre a sua condição humana na medida em que vive em si essa tensão entre o infinito e o finito.”³²¹ A humanização constitui caminho para a vivência do Deus em nós, do amor solidário, que, por sua vez, abre espaço para relações sujeito-sujeito.

O reinado de Deus, a vida sob o reinado de Deus, acontece nas relações humanas onde o ser humano se encontra com outro na relação sujeito-sujeito, na relação onde as pessoas se reconhecem como sujeitos, para além e antes de qualquer classificação social (aqui incluindo a questão racial, de gênero, sexual, econômica e casta) ou papel dentro do sistema.³²²

Paulo Freire, também, reconhece a relevância do ser humano perceber-se finito, graças a sua finitude, torna-se capaz de transcender, que, para Freire, significa a busca pela libertação:

Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender. [...] A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião — religare — que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, Que o liberta.³²³

Somente através da libertação, conquista pessoal de cada cidadão, segundo Freire, as pessoas podem alcançar o patamar de se reconhecerem como sujeitos e, a partir daí, estabelecer relações equitárias na vida cotidiana, possibilitando-as a vivência do reinado de Deus, conforme descrito por Assmann.

Essa percepção de que o Reino de Deus acontece no cotidiano, concretizado nas relações interpessoais que tomam por base o amor solidário, fruto do processo de humanização, confere à Endomística caráter subjetivo, que constitui ponto de

³²¹ ASSMANN; SUNG, 2010, p. 160.

³²² ASSMANN; SUNG, 2010, p. 168.

³²³ FREIRE, 1967, p. 40.

convergência com a Teologia da Libertação, que “é subjetiva e reflete a partir de um amor entre sujeitos humanos, que é amor de Deus. O amor de Deus não vem de fora; se faz efetivo enquanto há amor entre os homens.”³²⁴ Uma vez que as ações da Pedagogia Social encontram espaço no âmbito das relações com a alteridade, visam propiciar o desenvolvimento humano de forma a alcançar transformações pessoais e sociais, reconhecem e valorizam as relações sujeito-sujeito, tem-se, mais uma vez, evidenciada a possibilidade de diálogo entre a Pedagogia Social e a Teologia.

Retratar a Endomística, assumir a perspectiva do Deus em nós, remete à transcendência enquanto “escrita no coração da humanidade pelos valores transcendentais que a própria humanidade aspira e pela própria dinâmica da razão humana”³²⁵, ou seja, falar em transcendência implica buscar o sentido da vida. Sentido, esse, que se encontra em cada indivíduo e para além dele, materializado nas relações interpessoais. Moacir Gadotti, corrobora essa perspectiva, ao manifestar-se em relação ao sentido da vida:

O nosso sentido está no outro, no amor. O outro sou eu. A interação é o fundamento do *sentido da vida* e do desenvolvimento do ser humano. Quanto mais o ser humano interage, mais ele se complexifica incorporando novos elementos à sua identidade que dão sentido à sua vida. A interação, a comunicação, o amor, não formam apenas o ser humano como pessoa, formam a própria humanidade. Estar com o outro é estar consigo mesmo no outro e construir a humanidade no nosso próprio ser. O sentido da vida está na constituição do humano e da humanidade.”³²⁶

A Educação, seja nos espaços formais ou nos projetos sociais, participa diretamente do processo de busca e atribuição de sentido da vida, pois, constitui *locus* de constantes e intensas interações ao longo da infância e da adolescência. Yus reforça a perspectiva de Gadotti, ao afirmar: “é por meio da conexão intrapessoal e transpessoal que a educação pode orientar a experiência transcendental”³²⁷.

Ao longo dos séculos de existência humana, desde as sociedades primitivas, a relação corpo/alma sempre teve seu elo indissolúvel respeitado. O aspecto espiritual sempre foi reconhecido como parte das atividades educativas. Entretanto, com a modernidade, e, conseqüentemente, na era pós-moderna, ocorre a ruptura desse elo, principalmente nos ambientes educacionais, pois, “a racionalidade objetivista, baseada no reducionismo científico e no materialismo, surge como a visão legitimada

³²⁴ HINKELAMMERT apud ASSMANN; SUNG, 2010, p. 172.

³²⁵ SUNG, 2006, p. 42.

³²⁶ GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 132.

³²⁷ YUS, 2002, p. 109.

e dominante do mundo, de modo que o 'espiritual' chega a ficar denegrido ou relegado a uma categoria religiosa separada."³²⁸ Todavia, trabalhar a dimensão espiritual constitui fator primordial para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Através do reestabelecimento do elo perdido, pode-se promover a cultura das sensibilidades, apontada por Assmann, que abre as portas para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, pois, se dispõe à empatia e ao respeito à alteridade. Dessa forma, a vivência da perspectiva endomística, do reinado de Deus nas relações sujeito-sujeito, pode concretizar-se.

Por mais que se evite incluir ou abordar questões religiosas em ambientes educacionais, como no caso da ONG, sob alegação de se tratarem de questões de cunho privado, elas fazem parte da vivência cotidiana de cada adolescente e estão sempre presentes, pois, constituem parte de sua formação enquanto pessoa. Além disso, para contemplar o respeito à diversidade, elencado como um dos cinco princípios do MDCA, há que se ensinar o respeito à diversidade religiosa. Que maneira melhor de ensiná-lo senão através da experiência? Não se trata de abordar conteúdos referentes às diversas religiões, tampouco discutir a perspectiva ética de cada uma delas, mas, reconhecer e valorizar a relação que cada pessoa tem com sua religiosidade e com sua religião, caso a tenha. Evitar retratar essas questões, com intuito de não ofender ou constranger pessoas de outra confissão religiosa, ou àquelas que não a têm, pode levar à situação de exclusão velada, que se constitui totalmente incompatível com o propósito do trabalho desenvolvido na ONG.

No ano de 2014, o MDCA vinha a completar 25 anos de estrada, data essa, digna de uma grande comemoração. Todos os programas envolvidos foram convidados a preparar algum tipo de homenagem à instituição. O Programa Adolescente Aprendiz, por ser o que possui maior número de pessoas inscritas, distribuídos em sete turmas de adolescentes, contribui com cinco momentos distintos: um vídeo, um jogral, um poema, uma apresentação de dança e uma apresentação de canto. Todas as homenagens foram elaboradas e produzidas pelas turmas, com auxílio das educadoras. Todos e todas adolescentes participaram, de maneira direta ou indireta.

A minha turma resolve apresentar a coreografia da música "Show das poderosas", da intérprete Anita, em alta no momento entre as adolescentes. Como os

³²⁸ YUS, 2002, p. 110.

meninos ficaram encabulados de dançar, trocaram com meninas de outra turma e participaram de outras atividades. Começam os ensaios e uma adolescente permanece sentada, com um semblante entristecido. Pergunto a ela se não quer participar, ela me diz que não pode porque está com o joelho machucado. Na semana seguinte, antes de começar o ensaio, ela me procura e diz: “Sora, eu não posso dançar isso. O pastor não deixa. Tem problema? Mas eu quero participar porque o MDCA é muito importante pra mim.” Imediatamente, digo que não há problema algum, uma vez que a religião dela julga inapropriado dançar em público e pergunto o que ela gostaria de fazer, se tinha pensado em alguma coisa específica. Ela responde que gosta de cantar, que no culto, ela canta. “Bah, que legal! Não sabia que tu cantavas! Vamos pensar em uma música então!” digo e convido a turma a dar suas contribuições. Depois de várias sugestões, a adolescente escolhe a música “Como é grande o meu amor por você”, composição de Roberto Carlos. Oriento a adolescente a conversar com o pastor, mostrar a música e perguntar se ela poderia se apresentar. Na semana seguinte, ela vem, radiante, me dizer que o pastor, além de permitir que ela se apresente, gostaria de assisti-la, porque “Cantar é Louvar ao Senhor!” (palavras do pastor, segundo a educanda). No evento, a apresentação foi linda, levou grande parte do público às lágrimas e a adolescente ficou lisonjeada com a presença do seu líder espiritual.

Esse relato, ilustra uma situação bastante comum entre os adolescentes e as adolescentes que participam do Programa Adolescente Aprendiz: momentos em que o aspecto religioso da vida pessoal gera tensões com a vivência social no ambiente de trabalho³²⁹. A reação natural frente a essas situações é o adolescente ou a adolescente se colocar em uma posição de exclusão, pois, não sabe até que ponto pode assumir sua crença e se opor a uma orientação da chefia, sem prejudicar seu desempenho enquanto funcionário ou funcionária de uma empresa.

O conflito que surge pode ser decorrente, justamente, do fato de se ter rompido o elo entre corpo e alma, pois, a partir do momento em que questões religiosas, como adesão a dogmas e ritos, foram desvinculadas da vivência cotidiana

³²⁹ Esclarecimento: Por orientação da Coordenadora do Programa Adolescente Aprendiz, todo espaço do MDCA, inclusive as oficinas, são consideradas como ambiente de trabalho, da mesma forma que as instituições nas quais cada adolescente exerce sua prática. Essa diferenciação, que é explicitada a cada adolescente que inicia no Programa, segundo a coordenadora, torna-se relevante para a que a ONG não seja confundida com a Escola, pois, a postura, a responsabilidade e o comprometimento cobrado no MDCA é completamente diferente daquele tolerado nas escolas públicas.

pública e renegadas estritamente ao plano das ações de cunho privado, torna-se difícil conciliar com naturalidade os dois universos que compõem a vida em sociedade. Daí a relevância de se perceber que ensinar o respeito à diversidade, abrange muito mais do que práticas anti-*bullying*, consiste no reconhecimento da alteridade pela empatia, enquanto universo valoroso de ideias, saberes, vontades, crenças, valores, cultura, limitações, potencialidades, fraquezas, dificuldades, sensibilidades, identidades e muito mais. O processo precisa buscar a naturalização da diversidade, pois, o que passa a ser socialmente enquadrado como “normal”, tende a ter o respeito, o acolhimento, como consequência imediata. O Teólogo e Pedagogo Charles Klemz, aponta “a necessidade de se instaurar o verdadeiro ‘estado de exceção’ [...] fazer a naturalização do inverso, da diversidade para se chegar à igualdade (através da equidade) [...] a visibilidade da diversidade é, desta forma, imperativa e urgente.”³³⁰

Na perspectiva holística atual, enquanto paradigma educacional, “trazer a espiritualidade para a educação, [...] significa incentivar os estudantes a envolver seu mundo com um sentido de encanto pela análise, pelo diálogo e pela criatividade.”³³¹ Dessa forma, pela análise e pelo diálogo, pode-se caminhar para o “estado de exceção” ao qual se refere Klemz. Além disso, o referido encanto constitui ferramenta imprescindível na luta por uma construção da cidadania, que parte de uma educação emancipatória, que trabalha no sentido de promover a inclusão para a libertação, que, por sua vez, contribui para o resgate da dignidade humana das pessoas em situação de vulnerabilidade social. Gadotti e Torres, atentam para a relevância dessa luta:

[...] a defesa da educação como um ato de diálogo como descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo. Enfim, o grande número de noções que fundam a educação popular como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária [...]³³²

Falar em educação bancária, remete imediatamente ao precursor dessa denominação, Paulo Freire. Cabe lembrar as palavras do educador e filósofo:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e

³³⁰ KLEMZ, Charles. **Inclusão transversal da diversidade humana a partir da perspectiva da educação de da teologia**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: EST/PPG, 2019, p. 31.

³³¹ YUS, 2002, p. 115.

³³² GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; USP, 1994, p. 9.

depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.³³³

Em oposição a essa concepção, Freire desenvolve toda sua abordagem pedagógica com base na experiência, nas vivências discentes, de forma que a aprendizagem se construa de maneira significativa e possa levar à transformação. A educação holística, também destaca a relevância da aprendizagem com base na experiência, uma vez que essa, “ênfatiza a conexão crítica que pode ser desenvolvida entre a sala de aula e o mundo real. A aprendizagem pela experiência é um processo que conecta a educação, o trabalho e o desenvolvimento pessoal.”³³⁴ E, para além dessa perspectiva, Leonardo Boff contribui com a concepção a ser abordada no próximo capítulo dessa pesquisa, de que a experiência humana no mundo, baseada nas relações interpessoais, permite significar Deus, pois, “é na experiência radical da realidade que Deus emerge na consciência do ser humano.”³³⁵

³³³ FREIRE, 1983, p. 33.

³³⁴ YUS, 2002, p. 92.

³³⁵ BOFF, 2012, p. 29.

Cá estamos nós, mais uma vez, eu e você, para falar sobre a ONG e sua dinâmica de trabalho. Pretendo dedicar esse momento para detalhar, um pouco melhor, como decorrem nossas tardes de quintas-feiras no MDCA.

As oficinas começam às 14h, são dados 15min de tolerância antes disso, pois, os adolescentes e as adolescentes estudam no turno da manhã e algumas escolas encerram as atividades depois do meio-dia, de forma que fica complicado chegar pontualmente às 13h45min na sede do MDCA. As educadoras chegam antes, por volta das 13h30min, e se reúnem na sala da coordenação do Programa Adolescente Aprendiz. Nessa meia hora, são discutidos detalhes de logística, quando necessário, são repassados recados da coordenação geral, enfim, pequenos acertos e combinações para o turno que se inicia.

Cada adolescente possui uma pasta que contém um caderno e uma caneta. Essas pastas são dispostas no corredor, divididas por turmas, ou seja, sob o nome da cada educadora do primeiro horário (logo a seguir vou esclarecer o que consiste esse primeiro horário). Cabe a cada adolescente, ao chega, antes de se dirigir à sua respectiva sala, pegar sua pasta, pois, pastas que ficam no corredor são marcadas como falta pela coordenação, o que acarreta desconto do dia de trabalho.

Contratualmente, o turno de trabalho compreende 4h, com um intervalo de 30 minutos para o lanche. A princípio, então, as turmas iniciariam as atividades às 14h e encerrariam às 18h. Entretanto, por estar situada em uma zona distante do centro de Porto Alegre e aceitar adolescentes de todos os bairros, inclusive, da região metropolitana (Canoas, Gravataí, Viamão, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Esteio e Guaíba), o MDCA considera que manter adolescentes, de 14 a 16 anos, até as 18h, em um local de trabalho distante de suas residências, uma exposição desnecessária aos riscos de uma capital. Sendo assim, foi estipulado o seguinte horário às quintas-feiras: das 13h45min às 17h15min, com intervalo de 15 minutos. Essa redução na carga horária se faz necessária devido ao horário dos ônibus, pois, a maioria dos adolescentes e das adolescentes precisam pegar duas conduções para chegar em casa e, além disso, há quem dependa do trem metropolitano.

Para que todos e todas adolescentes contemplem todos os conteúdos apontados pelo ministério do Trabalho e Emprego, as tardes na ONG são divididas em dois horários: o primeiro, das 13h45min às 15h15min e o segundo, das 15h30min às 17h15min. Cada educadora tem sua sala e, em cada horário, sua turma é composta por adolescentes distintos, mantendo uma média de 15 pessoas por sala, por horário.

Normalmente, os adolescentes e as adolescentes se misturam nas turmas, não há turma fixa. Entretanto, como a Caixa Econômica Federal elaborou uma apostila para ser trabalhada na Formação Geral e começou a admitir grupos com maior frequência, a coordenadora do Programa optou por manter a formação inicial dos grupos ao longo de todo o período, formando as “ondas” da Caixa. Como a apostila inclui diversas atividades que precisam de pesquisa, duas educadoras foram designadas a trabalhar exclusivamente com as ondas: uma de informática e uma de cidadania, que revezavam as turmas.

O MDCA conta com uma coordenadora cultural, que fica responsável por garantir eventos culturais e agendar saídas de campo para as turmas. Dessa forma, são viabilizadas visitas a museus, galerias de arte, exposições, prédios históricos, sessões de cinema, passeios guiados, entre outros. A coordenadora do Programa decide que turmas participarão dessas saídas, garantindo que todas usufruam da oportunidade de aprendizagem diferenciada. Caso haja algum custo, a ONG arca com as despesas.

Para que as educadoras possam desenvolver o trabalho com qualidade, o Programa providencia os materiais a serem utilizados nas atividades pedagógicas, basta enviar uma lista com as solicitações, com antecedência de, pelo menos, 48h. Como suporte didático, temos à disposição recursos pedagógicos básicos (quadro branco/verde, canetas/giz, folhas de ofício branca/coloridas, lápis de cor, canetinhas, tesouras, cola, fita adesiva, caneta esferográfica, lápis, cartolina etc), dois *notebooks*, dois projetores multimídia e duas caixas de som grandes com microfones. Os recursos digitais precisam ser reservados, por *email*, com uma semana de antecedência para que não haja conflito de datas entre as educadoras. Caso a oficina planejada necessite de materiais complementares específicos, que precisem ser adquiridos, se o custo para aquisição for relativamente elevado, a educadora precisa elaborar um pequeno projeto e apresentá-lo para aprovação financeira com a devida antecedência.

4 NOVOS HORIZONTES E NOVOS LUGARES DE SENTIDO: UMA PRÁXIS À LUZ DE LEONARDO BOFF

A perspectiva teológica de Leonardo Boff segue uma linha de construção que, desde o princípio, assume o compromisso com os pobres e com o planeta. O autor opta pela designação de “pobre”, inspirado na Conferência de Puebla, realizada no início do ano de 1979, no México. Em artigo comemorativo aos quarenta anos da referida conferência, o Padre Gianfranco Graziola, vice coordenador nacional da Pastoral Carcerária Nacional, destaca a existência de um “eixo articulador que perpassa todo o documento que é: a opção preferencial pelos pobres”³³⁶ e comenta o conceito de pobreza adotado no documento:

Neste contexto a pobreza [...] é sinônimo de exploração de opressão, de situação desumana. Trata-se da pobreza de dimensão sociopolítica, isto é, generalizada e estrutural, produto de situações e estruturas econômicas sociais e políticas que dão origem a esse estado de pobreza³³⁷

No Documento de Puebla, em nota explicativa referente ao parágrafo nº 1135, encontra-se a descrição do referido estado de pobreza, no qual as pessoas:

[...] carecem dos mais elementares bens materiais em contraste com a acumulação de riquezas nas mãos de uma minoria, muitas vezes às custas da pobreza de muitos. Os pobres não carecem de bens materiais, mas também no plano da dignidade humana, carecem de uma plena participação social e política. [...]³³⁸

Ao tomar por base o Documento de Puebla, Boff caracteriza como pobre,

[...] quem carece dos meios de vida. Quem não tem os meios materiais para viver nem para se desenvolver com dignidade no plano social, político e cultural. [...] os pobres são os que têm direitos a viver, mas carecem dos meios mais fundamentais para uma vida digna, vendo-se assim, violentados em seus direitos.³³⁹

A construção de sua vertente teológica, concretizada na atuação enquanto teólogo da libertação, percebe Deus como “o Deus vivo que escuta o grito do oprimido

³³⁶ GRAZIOLA, Pe. Gianfranco. 40 anos da Conferência de Puebla. In: **Igreja em saída**: notícias. Pastoral Carcerária, 03 mai. 2019, artigo online. Disponível em: < <https://carceraria.org.br/igreja-em-saida/40-anos-da-conferencia-de-puebla>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

³³⁷ GRAZIOLA, 2019, s.p.

³³⁸ CONCLUSÕES da IIIª Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. **Documento de Puebla**, texto oficial. Porto Alegre: Edições Paulinas, s.a., p. 274. Disponível em: < https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=2aahUKEwj5JSmwdXIAhVFPawKHYY17AiEQFjAJegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fportal.pucminas.br%2Fimagedb%2Fdocumento%2FDOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182452.pdf&usg=AOvVaw1OCNYpE26DPdvEPFNtqMUD>. Acesso em: 05 nov. 2019.

³³⁹ BOFF, Leonardo; UNDURRAGA, Joaquín; ESQUIVEL, Adolfo Pérez; MIRANDA, Márcia. **Direitos humanos, direitos dos pobres**. Tomo III, Série V, Coleção Desafio da Vida na Sociedade. São Paulo: Vozes, 1991, p. 16.

e decide intervir para libertá-lo”³⁴⁰, assim como na passagem bíblica quando Deus fala com Moisés, afirma ter ouvido o clamor de seu povo que sofre e garante Sua presença na luta pela libertação:

Disse ainda o SENHOR: Certamente vi a aflição do meu povo, que está no Egito, e ouvi o seu clamor por causa dos seus exatores. Conheço-lhe o sofrimento;

Por isso, desci a fim de livrá-lo da mão dos egípcios, e para fazê-lo subir daquela terra, a uma terra boa e ampla, terra que mana leite e mel; o lugar do cananeu, do heteu, e amorreu, do ferezeu, do heveu e do jebuseu.

Pois o clamor dos filhos de Israel chegou até mim, e também vejo a opressão com que os egípcios os estão oprimindo.

Vem, agora, e eu te enviarei a Faraó, para que tires o meu povo, os filhos de Israel, do Egito.

Então, disse Moisés a Deus: Quem *sou* eu, para ir a Faraó e tirar do Egito os filhos de Israel?

Deus lhe respondeu: Eu serei contigo; e este será o sinal de que eu te enviei: depois de haveres tirado o povo do Egito, servireis a Deus neste monte.³⁴¹

O Teólogo conduz sua hermenêutica voltada à práxis da libertação dos oprimidos, de maneira que afirma:

A perspectiva bíblica não oferece receitas, mas infunde inequívocas motivações para, junto com outros, lutarmos pela dignificação da existência humana e pela justiça nas relações sociais. Deus está tão ligado à vida e à sorte dos que precisam dos meios da vida para viver que a fidelidade a Ele e o culto que Lhe é devido passam, impreterivelmente, pela compaixão da vida, pelo empenho na defesa e promoção da vida, começando pelos mais carentes de vida e os mais violados em seu direito à vida.³⁴²

Além disso, ao se dispor a lutar pela promoção da compaixão pela vida e afirmar seu compromisso com sua defesa, Leonardo Boff não se restringe às pessoas oprimidas, mas, inclui em sua batalha a defesa pela vida planetária, pois, reconhece, que na sociedade atual “há um descuido e um descaso na salvaguarda de nossa casa comum, o planeta Terra”³⁴³

A sociedade hodierna, segundo Boff, vive o que o teólogo designa por uma crise civilizacional, que “aparece sob o fenômeno [...] da falta de cuidado”³⁴⁴ e cujos sintomas são:

- Há um descuido e um descaso pela vida inocente de crianças usadas como combustível na produção para o mercado mundial; [...]

³⁴⁰ BOFF; UNDURRAGA; ESQUIVEL; MIRANDA, 1991, p. 99.

³⁴¹ BÍBLIA. A.T. Êxodo. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Antigo e Novo Testamentos. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil, 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993, Ex 3, 7-12, p. 59.

³⁴² BOFF; UNDURRAGA; ESQUIVEL; MIRANDA, 1991, p. 107.

³⁴³ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 21.

³⁴⁴ BOFF, 2014, p. 17.

- Há um descuido e um descaso manifesto pelo destino dos pobres e marginalizados da humanidade; [...]
 - Há um descuido e um descaso imenso pela sorte dos desempregados e aposentados; [...]
 - Há um descuido e um abandono dos sonhos de generosidade; [...]
 - Há um descuido e um abandono crescente da sociabilidade nas cidades; [...]
 - Há um descuido e um descaso pela dimensão espiritual do ser humano; [...]
 - Há um descuido e um descaso pela coisa pública. Organizam-se políticas pobres para os pobres; [...]
 - Há um abandono da reverência, indispensável para cuidar da vida e de sua fragilidade; [...]
 - Há um descuido e um descaso na salvaguarda de nossa casa comum, o planeta Terra; [...]
 - Há descuido e descaso generalizado na forma de se organizar a habitação; [...]
- Sob certos aspectos regredimos à barbárie mais atroz.³⁴⁵

A percepção do teólogo ao propor o cuidado como caminho para superar o referido estado de barbárie, dialoga com as aspirações transformadoras das intervenções da Pedagogia Social, uma vez que busca restaurar a dignidade humana e reconhece a dimensão espiritual como essencial para o processo. Fundamenta-se, então, a opção da pesquisadora por orientar sua reflexão sob a perspectiva de Leonardo Boff.

4.1 O cuidado e suas ressonâncias

O reconhecimento do cuidado como caminho para a transformação se insere, também, na educação, uma vez que esta é percebida como formação humana integral. Em 2012, Leonardo Boff publica um artigo intitulado “Reinventando a Educação”³⁴⁶, no qual expressa sua concepção de educação para o século XXI. Nas palavras do Teólogo, “Educar implica aprender sim a conhecer e a fazer, mas sobretudo aprender a ser, a conviver e a cuidar. Comporta construir sentidos de vida, saber lidar com a complexa *condition humaine* e definir-se face aos rumos da história.”³⁴⁷

Assumir como base a perspectiva do cuidado na educação enquanto formação humana integral e integradora, constitui motivação e eixo norteador da Educação Social. Ao se falar em libertação das pessoas oprimidas, todas as vertentes

³⁴⁵ BOFF, 2014, p. 18-22.

³⁴⁶ BOFF, Leonardo. **Reinventando a Educação**. Artigo online. Publicado em 25 de maio de 2012. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2012/05/24/reinventando-a-educacao/>>. Acesso em: 07 nov. 2019,

³⁴⁷ BOFF, 2012(b), s.p.

são unânimes em argumentar que, a consolidação dessa libertação enquanto realidade social, só se torna possível se esta partir das próprias pessoas oprimidas. Devido ao processo de marginalização ao qual estão subjugadas, além de, muitas vezes, não terem consciência da relevância de tomar à frente dessa luta, é muito difícil, incomum, que essas pessoas se reconheçam capazes de tarefa tão desafiadora e complexa. Dessa forma, iniciar o processo pelo empoderamento, pelo desenvolvimento da autonomia individual de cada uma delas, o que já se configura como uma transformação, pode constituir estratégia facilitadora. Por isso, a relevância de se desenvolver a perspectiva do cuidado nas ações da Pedagogia Social, uma vez que, cuidar “representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.”³⁴⁸

Com intuito de elucidar a dimensão que o cuidado assume na vida das pessoas e nas relações interpessoais, Boff se utiliza de um mito, pois, percebe os mitos e as lendas como “figuras carregadas de emoção, feitas referências paradigmáticas e inspirações mobilizadoras para os comportamentos humanos.”³⁴⁹ Posto que a pesquisadora, por identificação, aborda a visão do teólogo em sua pesquisa e, também, a utiliza como embasamento de sua práxis, cabe reproduzir a “versão livre em português”³⁵⁰ do mito-lenda apresentada pelo autor, afim de manter a fidelidade de sua argumentação:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto completava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: “Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta esse espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

³⁴⁸ BOFF, 2014, p. 37.

³⁴⁹ BOFF, 2014, p. 44.

³⁵⁰ BOFF, 2014, p. 51.

E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada *Homem*, isto é, feita de *húmus*, que significa terra fértil.”³⁵¹

Por associação direta, após ter contato com a fábula-mito do Cuidado, pode-se concluir que, uma vez que este molda a criatura, torna-se responsável por ela, e, por isso, o cuidado configura-se como essência humana. Entretanto, uma releitura mais aprofundada, que conduza a questionamentos em relação aos demais ‘personagens’ envolvidos na fábula, leva a uma melhor compreensão da perspectiva do cuidado enquanto essência, proposta por Leonardo Boff:

Na mitologia, Júpiter é reconhecido pelos romanos como o rei dos deuses, o Criador, Deus do céu, por isso, é o primeiro a surgir, cabe a ele dar vida ao conferir o espírito, através do sopro, à criatura inerte moldada de barro. “Ele configura a plenitude da divindade, quer dizer, da dimensão transcendente da realidade.”³⁵²

Já a Terra, segundo personagem a surgir, na mitologia romana, abrange três representações: Tellus, a Grande Mãe; Ceres, o solo fértil capaz de desenvolver a vida e Vesta, a casa, o aconchego do lar, o acolhimento. A combinação das três, contempla a experiência humana e, como reconhecimento de que essas vivências são totalmente dependentes dela, Terra fornece a matéria prima da qual se faz a criatura. E, em respeito a toda história da humanidade, exaltando a ancestralidade, propõe dar seu nome à nova criatura. “A deusa Terra-Tellus representa a dimensão-terra, a perspectiva imanente da realidade.”³⁵³

Por outro lado, Saturno, que chega para apaziguar a discussão, sem nem mesmo requerer seu nome na criatura. Na mitologia greco-romana, Crono/Saturno, representa o deus mais antigo, que governava antes de surgirem os outros deuses, possuidor de toda sabedoria e justiça, responsável por um reino no qual não haviam conflitos. A similaridade da grafia Crono e Chronos, que em grego significa tempo, acabou por atribuir ao deus Crono o título de deus do tempo.

Apesar da Terra prover a matéria prima que viabiliza a existência humana e Júpiter prover a vida/espírito, é o tempo que delimita essa existência e, além disso, confere a ela um passado, um presente e um futuro. Cabe a ele, então, solucionar o impasse. Uma vez que Cuidado molda, dá forma, à criatura, a voz da justiça o torna

³⁵¹ FÁBULA-MITO do Cuidado. Adaptação à cultura romana feita por Higino, versão livre em Português. In: BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 51-52.

³⁵² BOFF, 2014, p. 69.

³⁵³ BOFF, 2014, p. 72.

responsável por ela. “É pelo cuidado que ele [o ser humano] mantém essas polaridades unidas e faz delas material da construção de sua existência no mundo e na história. Por isso o cuidado é cuidado essencial.”³⁵⁴

Perceber o cuidado como essência humana, sustenta a perspectiva de que as intervenções da Pedagogia Social estabelecem diálogo constante com a Teologia, pois, “não se trata de pensar e falar *sobre* o cuidado como objeto independente de nós, mas de pensar e falar *a partir* do cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos. Não *temos* cuidado. *Somos* cuidado.”³⁵⁵ Mas, em que consiste esse “falar *a partir* do cuidado”³⁵⁶, como traduzir isso em ações?

A batalha travada diariamente junto a pessoas em situação de vulnerabilidade social, na busca da libertação, do resgate da dignidade humana, que estabelece com essas pessoas relações sujeito-sujeito, constitui o referido falar. Boff o designa por “modo-de-ser-cuidado”³⁵⁷ e aponta como característica o ato de se colocar junto às coisas e se perceber organicamente unido a elas, de forma que, o ser humano

não existe, coexiste com todos os outros. A relação não é de domínio *sobre*, mas de *con-vivência*. Não é pura intervenção, mas *inter-ação* e *comunhão*. [...] Este modo de ser-no-mundo, na forma de cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental [...] do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade.³⁵⁸

Aflora nesse momento, novamente, a questão do olhar. Não um olhar complacente que se contenta em propiciar breves momentos de alívio, mas um olhar acolhedor que respeita e se dispõe a construir um novo caminhar junto. Esse olhar percebe as dificuldades, as limitações, mas, também, as potencialidades e nelas mantém seu foco, para promover a transformação. No âmbito da Pedagogia Social, com certeza, almeja-se uma transformação total da situação de exclusão, aliás, o ideal seria que não fosse necessária nenhuma ação de intervenção, que todas as pessoas pudessem desfrutar de uma vida plena, mas, tem-se consciência de que a caminhada se constrói a cada passo, por isso, cada pequena transformação precisa ser reconhecida e valorizada.

Certo dia, na ONG, quando a turma entra em sala, está tocando, em volume baixo, quase um som ambiente, a música a ser trabalhada em aula: Maior, do

³⁵⁴ BOFF, 2014, p. 77.

³⁵⁵ BOFF, 2014, p. 100.

³⁵⁶ BOFF, 2014, p. 100.

³⁵⁷ BOFF, 2014, p. 109.

³⁵⁸ BOFF, 2014, p. 109.

compositor Dani Black, com participação de Milton Nascimento. As primeiras estrofes da música repetem a seguinte fala:

Eu sou maior do que era antes
Estou melhor do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou³⁵⁹

Nesse dia, a disposição das classes está diferente, pois, foram posicionadas formando um grande círculo. A turma se acomoda aos poucos, cada adolescente escolhe onde sentar. A usual conversa inicial entre colegas, nesse momento, perde espaço para o silêncio curioso de quem se deixa envolver pela música. Depois que todos estão acomodados e todas estão acomodadas, pergunto se conhecem a música, se sabem quem a compôs, quem está cantando e o que acharam dela. Mostro uma imagem com a foto do artista, comento um pouco sobre sua história e passamos à reflexão/discussão acerca da letra da composição, para, depois, realizarem uma atividade. A proposta consiste na elaboração de uma lista contendo coisas nas quais cada adolescente reconhece ser maior/melhor do que era antes de entrar para o Programa Adolescente Aprendiz.

Ao propor a atividade, minha fala consiste em algo como: “Bom pessoal, agora que vocês já têm uma ideia de quem compôs a música, já puderam ouvi-la várias vezes, prestaram atenção na letra, cada um e cada uma de vocês vai pensar em coisas, em atitudes, em comportamentos, que vocês notam serem maiores e/ou melhores hoje do que ontem. Claro né pessoal, esse ontem não necessariamente se refere ao dia anterior, assim como na música, é sinônimo de antes, então, a gente pode pensar em antes de iniciar no Programa Adolescente Aprendiz. Ok? (cabeças sacodem concordando) Todo mundo entendeu o que é *pra* fazer? (Sim) Alguma dúvida? (Não sora!) Então, mãos à obra!” A turma inicia a atividade.

Interessante perceber que, em momento algum, a turma foi orientada a elaborar a lista individualmente, sem consultar os ou as colegas, atitude bastante comum entre adolescentes. Entretanto, paira um silêncio no ar. Olho a minha volta e vejo toda turma concentrada, de cabeça baixa, como se fosse dia de prova, cada adolescente pensando na sua própria trajetória, refletindo, criticamente, sobre sua experiência. Essa postura espontânea reflete a seriedade com a qual cada

³⁵⁹ BLACK, Daniel Espíndola. **Maior**. Compositor e intérprete: Dani Black, participação especial de Milton Nascimento. Duração: 00:04:59. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/dani-black/maior/>>. Acesso em: 12 nov.

adolescente encara o desafio. Para contribuir com a inspiração gerada, volto a reproduzir a música que havia sido pausada. Passados alguns minutos, ao perceber que já haviam concluído a atividade, proponho que, voluntariamente, alguém comece a compartilhar sua lista e, na sequência, outra pessoa leia a sua e assim sucessivamente, até que cada lista tenha sido ouvida.

Em geral, as turmas são mescladas, ou seja, nelas convivem adolescentes que iniciaram recentemente, que estão há alguns meses e que estão no final do Programa, o que torna ainda mais interessante a troca de experiência. De maneira geral, a lista daqueles e daquelas que iniciaram recentemente inclui o reconhecimento da capacidade de realizar atividades técnicas, mecânicas, relacionadas ao ambiente de trabalho no qual realizam sua prática, tais como: “Hoje eu já sei como atender pessoas idosas no Token”, “Eu me acho melhor nos arquivos, já entendi como são organizados”, “Agora eu já sei porque não se deve usar boné no trabalho e nem na sala de aula”. Percebe-se aqui, a preocupação com a aprendizagem técnica necessária para o desenvolvimento do trabalho. Esse tem sido o foco da maioria dos e das adolescentes nos quatro primeiros meses do Programa, pois, existe a consciência de que ter sido selecionado e/ou selecionada para participar constitui privilégio de uma minoria, uma vez que há lista de espera e o período de validade da inscrição expira conforme a idade. Além disso, os e as adolescentes sabem que o contrato pode ser rescindido a qualquer tempo, caso a contratante julgue pertinente, por isso, se empenham em demonstrar um bom trabalho. Outro fato curioso que costuma acontecer nessa fase, é o questionamento acerca da pertinência das atividades desenvolvidas na ONG. Na verdade, surge a questão do porquê, às quintas-feiras, vir para o MDCA e não ir para o trabalho. Como o trabalho desenvolvido nas oficinas não está diretamente relacionado com as atividades a serem realizadas nas empresas parceiras, trata-se, como comentado anteriormente, de uma formação geral para a cidadania, tal questionamento torna-se compreensível. A própria evolução de cada adolescente no processo vem a dar conta de sanar esses questionamentos iniciais e amenizar a preocupação com a perda iminente da oportunidade de participar do Programa.

Já quem está há mais tempo (aproximadamente um ano) no Programa, reconhece dominar os processos das técnicas de atendimento ao cliente e demais tarefas bancárias, se percebe mais responsável, admite ter maior comprometimento com suas atividades e vai um pouco além, se sente relevante na família, pois, passou

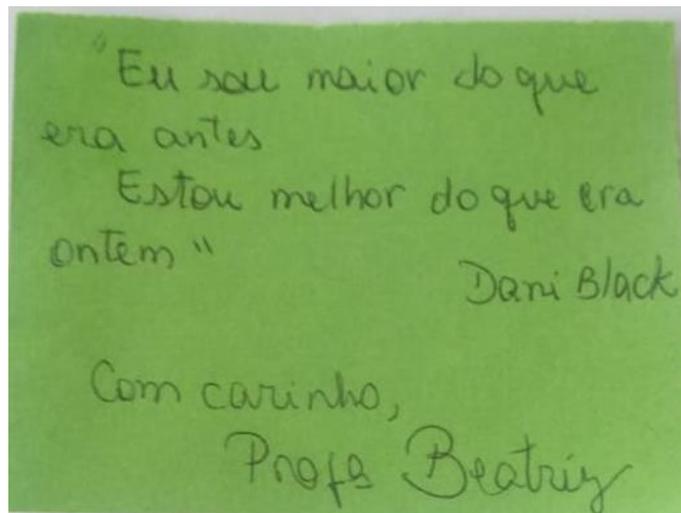
a ter uma renda mensal que contribui para o sustento dessa. Há, também, relatos de adolescentes que reconhecem terem evoluído em sua maneira de falar, se expressar e se comportar frente a situações mais formais, desde a escolha da vestimenta, até em relação a atitudes pertinentes a essas situações.

Nessa fase, enquanto educadora, já se pode notar uma grande mudança no universo atitudinal dos adolescentes e das adolescentes. Situações corriqueiras de uma sala de aula, como conversas paralelas, adolescentes interrompendo a fala docente, atrasos, uso de celular em momento indevido, tudo isso passa a ser pontuado e repreendido pelos próprios colegas e pelas próprias colegas que estão há mais tempo no Programa. Inclusive, durante as atividades, a turma intervém, por exemplo: se alguém se recusa a ler ou dar sua opinião; se alguém não demonstra interesse ou não se dispõe a realizar as tarefas; quando há saída de campo, se alguém está agindo de maneira inadequada, a turma repreende e argumenta para mostrar que a atitude inadequada de uma única pessoa, pode acarretar prejuízo para centenas de adolescentes que se beneficiam com a oportunidade. O senso de responsabilidade social já pode ser percebido, por mais incrível que possa parecer, todos e todas adolescentes passam a pensar na coletividade, se reconhecem parte dela e, justamente por isso, corresponsável por ela.

Por outro lado, a lista daqueles e daquelas que já cumpriram a maior parte dos dois anos, é bem mais extensa e inclui frases contendo expressões tais como: “Eu descobri que sou capaz de...”, “Eu aprendi que posso...”, “Eu me tornei mais responsável”, “Agora eu sei que eu quero...”, “Eu desenvolvi uma relação melhor com minha família, principalmente com a minha mãe”, “Eu contribuí muito com as melhorias da nossa casa, as nossas condições de vida melhoraram bastante”. Nessa fase, pode-se notar que o senso de coletividade, o sentimento de pertença e o resgate da autoestima desenvolvidos ao longo do processo, contribuem para a volta do olhar para si. Os próprios adolescentes e as próprias adolescentes reconhecem suas potencialidades e passam a perceber suas dificuldades como desafios a serem superados. Se permitem planejar um futuro, almejar uma realidade melhor para si e, por consequência, para seus familiares e pessoas próximas as quais querem bem.

Depois que toda a turma havia lido sua lista, comentários e considerações feitas, a oficina encerrou com uma salva de palmas em reconhecimento pela evolução de cada adolescente. Antes da turma sair, distribuí para cada adolescente levar de recordação um pequeno e simplório cartão que havia confeccionado:

Figura 4 - Cartão "Maior"



Fonte: Autoral – acervo pessoal

Passados alguns meses, uma adolescente que já não faz mais parte do meu grupo, me chama no corredor e me mostra uma foto da porta do roupeiro dela, na qual havia escrito com giz as duas frases do cartão. Ao segurar o celular para que eu veja a foto, ela me diz: "Sora sabe aquele cartão que tu nos deu na aula? Eu carrego sempre comigo, até escrevi no meu armário a frase da música, olha! Todo dia quando acordo é a primeira coisa que eu vejo e eu sempre leio. Sabe sora, agora eu acredito!" No dia daquela oficina, distribuí uns trinta cartões. Mesmo que os outros vinte e nove tenham sido esquecidos, valeu a pena confeccioná-los.

O fato da adolescente ter utilizado a expressão "agora eu acredito", evidencia que o resgate da autoestima se trata de um processo e, mais ainda, que ela alcançou o ponto de perceber, mesmo que inconscientemente, se tratar de um processo. Cuidar da autoestima, iniciar esse processo de resgate, torna-se primordial para que as pessoas superem os desafios impostos pela situação de exclusão.

Assim como no caso dos cartões, muitas vezes, ao planejar uma atividade pedagógica, educadores e educadoras não podem prever a dimensão, o impacto que ela pode causar na vida das crianças ou adolescentes, entretanto, é preciso ter em mente que, sempre, por mais sutil que seja, toda atividade, todo trabalho desenvolvido na perspectiva da educação holística, deixa sua marca. Justamente por trabalhar a integralidade da pessoa humana, as atividades têm um alcance maior e mais profundo nos educandos e nas educandas, pois, envolvem sentimentos. Dessa forma, a Pedagogia Social mostra-se capaz de expandir o lugar da aprendizagem para além da cognição, uma vez que inclui emoções, sentimentos, estados de espírito,

memórias, cuidado etc. Segundo Boff, é por esse caminho que se pode resgatar o “modo-de-ser-cuidado”³⁶⁰: “O dado originário não é o *logos*, a razão e as estruturas de compreensão, mas o *pathos*, o sentimento, a capacidade de simpatia e empatia, a dedicação, o cuidado e a comunhão com o diferente. Tudo começa com o sentimento.”³⁶¹

Um dos temas a serem trabalhados no Programa consiste na diversidade cultural brasileira. Como grande parte das turmas é composta por pessoas afrodescendentes, a coordenadora do Programa designou que, nos meses de outubro e novembro de 2013, as educadoras desenvolvessem atividades relacionadas à cultura africana. Dentre as atividades, deveria ser elaborada uma para apresentação na semana do dia 20 de novembro, data comemorativa à Consciência Negra. Eu e minha amiga Eliana, também educadora do MDCA, elaboramos o projeto Identidade e Corporeidade.³⁶²

Nesse projeto, as atividades perpassam diversos aspectos da cultura afro: gastronomia, religiosidade, palavras de origem africana incorporadas à Língua Portuguesa, vestimentas, lendas, ícones negros e negras da história e uma “saída de campo, realizada pelas ruas de Porto Alegre, no intuito de perceber a influência do povo negro na construção da capital, tais como: a Igreja das Dores, o Mercado Público, a visita à última rua de quilombolas existente na cidade etc.”³⁶³ Como atividade de encerramento, elaboramos uma exposição de trabalhos manuais realizados pelas nossas turmas.

Em relação à logística de trabalho durante o projeto:

Cada uma das educadoras fica responsável por duas turmas de adolescentes, que somam, no total, 60 pessoas. Infelizmente, no MDCA, não se tem espaço físico para acomodar todas elas juntas e desenvolver o trabalho ao longo de toda a tarde, que seria o ideal, pois, permite a interação do grande grupo durante as atividades de discussão. Por isso, mantivemos a configuração original de cada turma durante todo o mês de outubro e cada educadora desenvolveu um tema específico por tarde. Em

³⁶⁰ BOFF, 2014, p. 109.

³⁶¹ BOFF, 2014, p. 115.

³⁶² Para conhecer mais detalhes do projeto, consultar: SOUZA, Beatriz Alice W. K. de; BARCELLOS, Eliana Cristina C. Busca pela identidade e o despertar da autoestima através da arte: uma vivência entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social. In: **Congresso Latino-Americano de Gênero E Religião**, 4., 2016, São Leopoldo. Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: EST, v. 4, 2016, p. 10. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/605/338>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

³⁶³ SOUZA; BARCELLOS, 2016, p. 10.

novembro, para a confecção do trabalho manual, juntamos duas turmas antes do intervalo e duas turmas depois, uma de cada educadora, pois, existe a possibilidade de unir duas salas (separadas por uma divisória) e acomodar 30 adolescentes e os materiais.

Em relação à oficina de produção artística para apresentação:

Com intuito de fortalecer a autoestima e desenvolver a criatividade adolescente, trouxemos a proposta de pintar peças em gesso que representem figuras negras ou objetos da cultura africana. A ideia surge por acreditarmos que:

A vida se tece com cores e sombras, formas e linhas, diferentes matizes que se unem no ser. A cada situação, experiência vivida, associa-se uma cor, um sentimento, uma emoção, nem sempre clara, nem sempre vívida, nem sempre alegre. A magia da arte se faz na possibilidade do refazer, no reconstruir, no recolorir. Transformar o que antes era feio, sombrio, triste em algo belo, colorido e alegre, renova, reconforta, motiva, impulsiona a querer transformar-se, sentir-se capaz e reconhecer-se como tal.³⁶⁴

A oportunidade de manusear uma peça delicada que representa uma pessoa negra, de aprimorá-la com suas próprias mãos através do processo de lixar a peça e depois, com a escolha das cores, dar vida ao universo criativo que cada pessoa traz consigo, tem muito a acrescentar à experiência de vida de cada adolescente, uma vez que,

A arte como ferramenta do processo educativo traz, em sua essência, uma nova possibilidade de criação do conhecimento. As cores permitem expandir o conhecimento empírico e traduzir o sentimento de cada um e de cada uma. Através dela competências são aprimoradas e novas habilidades são desenvolvidas, como por exemplo, concentração, autocontrole, autoestima, motricidade fina, paciência, criatividade entre outras. Esse processo cria uma situação nova e acolhedora capaz de estimular à admiração por si próprio e por si própria. Breves momentos mágicos de poder usufruir de paz e de tranquilidade surgem como bálsamo para indivíduos tão jovens e tão sofridos e tão sofridas.³⁶⁵

Por isso, a escolha das peças precisa ser bastante criteriosa. Há que se contemplar a maior diversidade de figuras possíveis: masculinas, femininas, altas, baixas, magras, gordas, crianças, jovens e idosas. Felizmente, as figuras africanas estavam em alta na decoração nessa época, pois, a procura por peças brutas impulsiona a produção de uma maior variedade nos fornecedores, de forma que todas as figuras desejadas puderam ser contempladas, inclusive peças que representam famílias. Abaixo são apresentadas algumas delas:

³⁶⁴ SOUZA; BARCELLOS, 2016, p. 7.

³⁶⁵ SOUZA; BARCELLOS, 2016, p. 9.

Figura 5 - Imagens de Gesso



Fonte: Autoral – acervo pessoal

A verba para aquisição das peças foi doada pelo MDCA e as educadoras ficaram encarregadas da compra. Foram adquiridas 4 peças de cada modelo, dos 15 disponíveis. Cada grupo de trabalho (30 adolescentes) tinha 2 peças de cada modelo para escolher.

Foram designados três encontros para que as turmas trabalhassem as peças. No primeiro, todas foram dispostas sobre a mesa e cada adolescente escolheu qual gostaria de pintar. “Foi um momento de grande euforia entre o grupo, pois gostaram de todas e não sabiam ao certo que peça escolher.”³⁶⁶ Quando mais de uma pessoa se interessou pela mesma peça, realizamos um sorteio. A seguir, cada adolescente

³⁶⁶ SOUZA; BARCELLOS, 2016, p. 11.

observou muito bem sua peça e passou, levemente, uma lixa bem fina para corrigir algumas imperfeições do gesso, normalmente pequenos acúmulos em determinadas regiões.

É nesse momento que há a possibilidade do reconhecimento dos detalhes de cada figura, por se tratarem de peças em gesso, material frágil, requerem delicadeza e paciência em seu manuseio, começa-se aqui o trabalho das habilidades. Também, ao lixar, pode-se alterar algumas formas, o que dá ao educando e à educanda autonomia de moldar sua imagem ao seu gosto. Com isso, se torna possível perceber algumas questões de gênero e a representatividade de cada um e de cada uma. Como resultado tem-se peças exclusivas, que são a projeção da identidade de cada educando e de cada educanda.³⁶⁷

A seguir, as peças foram pintadas com a cor de base e deixadas para secar até o próximo encontro.

No segundo encontro, a turma brincou com a paleta de cores. Conforme as cores são adicionadas sobre a tinta de base, é possível perceber melhor os detalhes de cada peça. Esse fato gerou surpresa em vários adolescentes e em várias adolescentes, que passaram a se divertir com as combinações.

As cores, ah as cores...

Sabe-se que as cores podem retratar os sentimentos mais profundos, interiorizados pela experiência de cada um e de cada uma. Ao escolher uma cor, pode-se observar uma fala interior, um pedido de socorro, uma alegria, uma conformação, uma ansiedade, um prazer. Todos esses sentimentos passam a ser reconstruídos ou reforçados ao pintar a peça. A intervenção das educadoras, frente a esse momento, torna-se fundamental para a promoção da transformação dos sentimentos, ao mostrar que existem inúmeras possibilidades e que se não está como ele ou como ela gostariam, basta mudar, pode ser refeito, basta dispor-se.³⁶⁸

Nem todo mundo tem experiência com pincéis, por isso, foram passadas algumas orientações básicas para que soubessem qual pincel escolher e como utilizá-lo. Foi muito interessante observar a interação entre o grupo: apesar do apego às novas ferramentas de trabalho, todos e todas se ajudaram mutuamente, dando dicas de cores e de pincéis melhores para cada caso específico.

Um dos adolescentes pareceu não se interessar muito pela oficina e pintou toda a peça de preto para terminar logo. Ele perguntou se haveria algum problema em fazer tudo da mesma cor, disse que não, afinal, “a arte aflora de maneira diversa em cada artista, não existe certo ou errado em arte. Ela é a expressão da alma do artista.” (essa foi minha resposta) Passados alguns minutos, escuto o menino dizer: “Credo, eu não sou assim! Sora, posso pintar de marrom por cima?” Então, refez a pintura.

³⁶⁷ SOUZA; BARCELLOS, 2016, p. 11.

³⁶⁸ SOUZA; BARCELLOS, 2016, p. 11.

Cabe salientar que a peça dele foi apontada como a mais linda pela turma, pois, utilizou cores fortes e contrastantes, adicionou brilho e adereços prateados, além de pintar os olhos com perfeição. A própria coordenadora do Programa, no dia da exposição, elogiou e disse querer levar para casa a sudanesa que ele havia pintado.

No terceiro e último encontro antes da exposição, a turma se dedicou aos acabamentos e detalhes finais. Como havia tempo sobrando, resolvemos pensar em uma maneira criativa de expor as peças, que valorizasse os detalhes de cada uma delas. Foi então que uma adolescente teve a ideia de montar um quilombo. A turma toda adorou e começou a pensar nos materiais para compor o cenário: árvores de galhos secos com folhas de papel crepon, casinhas de papelão com telhado de palha, fogueira, etc. Confeccionaram todo cenário e na semana seguinte, montaram um lindo quilombo. Essas duas peças foram produzidas por adolescentes:

Figura 6 - Produção artística adolescentes



Fonte: Autoral – acervo pessoal

O dia do encerramento das atividades foi maravilhoso! Toda equipe de funcionários, funcionárias, educadoras, direção e adolescentes de outras turmas visitaram a exposição, que foi muito elogiada. Antes do lanche comemorativo, cachorro quente, guaraná e bolo, que as cozinheiras prepararam com todo carinho, uma adolescente que havia pintado uma família, a deu de presente à coordenadora do Programa, que ficou extremamente emocionada. Essa peça está em exposição na sala da casa dela, onde são feitas as reuniões pedagógicas do grupo.

Os relatos dessas pequenas, porém extremamente ricas, vivências na ONG traduzem em ações o “modo-de-ser-cuidado”³⁶⁹ descrito por Boff, segundo ele, “o cuidado como modo-de-ser perpassa toda existência humana e possui ressonâncias em diversas atitudes importantes.”³⁷⁰ Essas ressonâncias, constituem “conceitos afins que se desentranham do cuidado e o traduzem em distintas concreções”³⁷¹, como, por exemplo:

- O amor. Reconhecido como “o mais alto valor da vida”³⁷², vínculo que possibilita a união humana em sociedade, sinônimo de abertura à alteridade, de “com-vivência e co-munhão”³⁷³;
- A justa medida. Percebida, de certa forma, como dilema nas relações interpessoais e com a natureza, enquanto cuidado, conta com o bom senso no estabelecimento de limites que venham a possibilitar a vivência da liberdade individual na coletividade;
- A ternura. Percebida como cuidado essencial, “irrompe quando o sujeito descentra de si mesmo, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, deixa-se tocar pela sua história de vida”³⁷⁴;

Imbuídas dessas ressonâncias, as ações da Pedagogia Social se estabelecem *a partir* do cuidado e podem contribuir efetivamente para a transformação da vida das pessoas em situação de vulnerabilidade social. Através do cuidado, “as dimensões de céu (transcendência) e de terra (imanência) buscam seu equilíbrio e co-existência”³⁷⁵, princípio fundamental na busca de uma vida plena para toda a humanidade.

4.2 In-manência, Trans-parência e Trans-cendência

Pensar os seres humanos sob uma visão integral, significa reconhecer que corpo e espírito, aliados à experiência, são igualmente relevantes na consolidação do que se pode almejar como vida plena. Dessa forma, a luta pela melhoria das

³⁶⁹ BOFF, 2014, p. 109.

³⁷⁰ BOFF, 2014, p. 124.

³⁷¹ BOFF, 2014, p. 124.

³⁷² BOFF, 2014, p. 126.

³⁷³ BOFF, 2014, p. 126.

³⁷⁴ BOFF, 2014, p. 136.

³⁷⁵ BOFF, 2014, p. 124.

condições de vida, pela superação da situação de exclusão/opressão, precisa estar aliada ao empoderamento, ao desenvolvimento da autonomia de cada pessoa, até que se alcance o auto reconhecimento dos potenciais, das suas próprias capacidades e do merecimento, para que se constitua uma libertação de fato.

Nesse sentido, encarar Deus como apenas Transcendente, coloca-Lo acima e fora do mundo, pode, não apenas em nada contribuir, mas, ainda, subjugar as pessoas a uma situação de impotência perante os fatos cotidianos, que se configura como negação do direito à experiência. Tal figura paterna provedora, autoritária e distante, cujos filhos e filhas, por medo, sentem dever obediência e respeito, sem nunca alcançarem o acolhimento de um abraço. Pode instigar o fatalismo, levar a pessoa a acreditar que, se ela se encontra em determinada situação, se sofre, é por merecimento, assim está escrito, nada que faça pode mudar tal situação, cabe a ela, então, aceitar viver esse calvário, ao invés de enfrenta-lo como experiência.

Por outro lado, perceber Deus como apenas imanente, ao associa-Lo a sentimentos e ações humanas, “é uma concepção epifânica de Deus pela qual pensamos ver Deus *diretamente* em tudo. Nessa representação não se deixa o mundo ser mundo. Não há lugar para uma história humana”³⁷⁶, portanto, não há possibilidade de experiência. Atribuí-Lo como Ente, possibilita reconhece-Lo em visões, admite ouvi-Lo, Lhe imprime caráter antropomorfo, que, por sua vez, torna-O limitado. “A negação do Deus antropomorfo cria a condição da possibilidade da experiência do Deus vivo e verdadeiro que está no mundo, mas não se esgota no mundo. [...] Deus não é só transcendente nem é só imanente. Ele é também transparente.”³⁷⁷

Existe uma categoria intermediária entre a transcendência e a imanência: a transparência. Ela não exclui, mas inclui. Ela participa de ambas e se comunica com ambas. Transparência significa a presença da transcendência dentro da in-manência. [...] Essa presença transforma o mundo de meramente in-manente em trans-parente para a trans-cendência presente dentro dele.³⁷⁸

Leonardo Boff defende a transparência como possibilidade de experimentar Deus nas experiências cotidianas, a reconhece como responsável pelo estabelecimento de uma inter-retro-relação entre Ele e o mundo. Graças à transparência, as pessoas conseguem superar situações difíceis que surgem ao longo da vida, conseguem acalento diante da perda de familiares e pessoas queridas a

³⁷⁶ BOFF, 2012, p. 21.

³⁷⁷ BOFF, 2012, p. 23-24.

³⁷⁸ BOFF, 2012, p. 24.

ponto de alcançar a transmutação do sofrimento em saudade. “A in-manência é a situação dada. A transcendência é a ultrapassagem dela. [...] In-manência e transcendência são dimensões da realidade humana concreta e histórica.”³⁷⁹

Nessa perspectiva teológica, a historicidade assume papel relevante, pois, percebe o ser humano como inacabado e totalmente imerso em sua realidade, fatores que viabilizam a experiência, que, segundo Boff, “é o modo como interiorizamos a realidade e a forma que encontramos para nos situar no mundo junto com os outros”³⁸⁰. Essa realidade, não se limita ao hoje, ao agora, mas se reconhece fruto de um passado histórico e responsável por um futuro que se constrói a cada dia. Uma vez que o ser humano é o único ser consciente que habita a Terra, sua experiência no mundo, além de estar vinculada à história de seus antepassados, é marcada pela alteridade e pelo próprio mundo, de forma que,

A consciência tem já pré-su-posições, que são posições tomadas historicamente ou herdadas da cultura dentro da qual estamos inseridos. A consciência não é vazia, mas toma modelos de interpretações do passado, da sociedade atual e da própria caminhada pessoal.³⁸¹

Outra faceta relevante da experiência, são as vivências. Enquanto ser inacabado, cada experiência proporciona uma vivência para o ser humano. Por se tratar da “situação psicológica, as disposições dos sentimentos que a experiência produz na subjetividade humana”³⁸², as vivências marcam a construção da individualidade de cada pessoa. Por isso, ao se desenvolver trabalhos na Pedagogia Social, torna-se primordial a busca por experiências que possibilitem vivências positivas, agradáveis, acolhedoras e emancipatórias. Dessa forma, a partir de novos lugares se sentido (experiências), pode-se estabelecer novos horizontes de sentido (vivências), pois, “horizonte é uma ótica que nos permite ver os objetos, um focal que ilumina a realidade e nos permite descobrir os distintos objetos dentro dela [...]”³⁸³

Esses elementos contribuem efetivamente para a transformação da realidade dos adolescentes e das adolescentes da ONG, pois, ações desenvolvidas *a partir* do cuidado e de suas ressonâncias, que reconhecem a transparência como possibilidade de experimentar Deus, a transcendência na imanência, e, ao oferecerem novos

³⁷⁹ BOFF, 2012, p. 26.

³⁸⁰ BOFF, 2012, p. 34.

³⁸¹ BOFF, 2012, p. 33.

³⁸² BOFF, 2012, p. 34.

³⁸³ BOFF, 2012, p. 34.

lugares de sentido, buscam oportunizar novos horizontes de sentido, surgem como ecos de confiança, de reconhecimento, de dignidade a impulsionar suas caminhadas.

Um das educadoras do Programa Adolescente Aprendiz, leciona em uma escola particular renomada de Porto Alegre. Certo dia, ela chega com a notícia de que havia uma bolsa de estudos integral disponível na escola e pergunta se as demais colegas teriam alguém do Programa para indicar. A bolsa é para o primeiro ano do Ensino Médio e contempla os três anos, porém não inclui os livros didáticos nem o uniforme. Ela pede que conversemos antes com o adolescente ou a adolescente que pretendemos indicar, para verificar se realmente existe interesse em se candidatar. Ficamos de dar um retorno a ela ao final daquele dia.

Em uma das minhas turmas, havia uma adolescente muito extrovertida, interessada, pró ativa, madura, que, a meu ver, teria, já nesse momento, condições emocionais de enfrentar os desafios decorrentes da convivência com adolescentes de uma escola particular da capital. Penso em indica-la e, após uma longa conversa durante o intervalo, ela aceita abraçar a oportunidade, ciente de que precisa da autorização de uma pessoa responsável e que, por se tratar de uma indicação, haveria um processo seletivo e, portanto, ela poderia ser aceita ou não. Encaminho a adolescente para conversar com minha colega, afim de passar seus dados e obter maiores detalhes sobre o processo.

Antes de prosseguir com o relato, cabe alguns apontamentos:

A infância e a adolescência constituem fases delicadas do desenvolvimento humano, uma vez que, por abrangerem fases iniciais da formação identitária, da aquisição e consolidação de valores, as experiências geram vivências especialmente marcantes. Essas marcas, principalmente as negativas, se não forem trabalhadas em busca de uma transmutação ou de uma superação, podem ocasionar traumas, bloqueios, limitações, dificuldades, feridas abertas cuja cicatrização constitui um processo que pode levar uma vida inteira. Muitas vezes, inconscientemente, essas vivências negativas não trabalhadas, impulsionam comportamentos autodestrutivos ou agressivos. A complexidade dessas fases do desenvolvimento marca a relevância do cuidado. Esse cenário torna-se pertinente a toda e qualquer criança e/ou adolescente, não exclusivamente àqueles e àquelas em situação de vulnerabilidade social.

Enquanto educadora social, corresponsável pela formação integral dos adolescentes e das adolescentes partícipes do Programa, considero minha

responsabilidade a promoção de experiências positivas, que venham a contribuir para o resgate da autoestima, o reconhecimento das potencialidades, a construção e a consolidação de uma base estrutural sólida capaz de orientar a caminhada de cada adolescente ao longo da vida. Como a coordenadora do Programa costuma dizer, “isso é um trabalho de formiguinha!” Justamente por se tratar de um processo, extremamente delicado e complexo, cabe a mim, perceber em que ponto desse processo cada adolescente se encontra em determinado momento, para que coletivamente construamos o formigueiro, sem sobrecarregar nenhuma formiga.

Merecedores e merecedoras da oportunidade de cursar o Ensino Médio em uma escola particular, com bolsa integral, todos e todas ali presentes são. Entretanto, nem todo mundo está preparado ou preparada para o convívio diário com os desafios da inclusão nesse contexto: os olhares, os comentários, as situações, a pressão, perceber-se sozinho ou sozinha em uma realidade completamente diferente. Trata-se de uma visão pessimista? Talvez, mas, pertinente. Com certeza, o contrário também acontece, o acolhimento, o cuidado, o reconhecimento, a empatia. Todavia, até mesmo para perceber o lado positivo dessa experiência, o adolescente ou a adolescente necessita de uma estrutura emocional mínima que, infelizmente, nem todos e nem todas, naquele momento, têm. Por isso, a indicação pode ser bastante delicada.

Essas considerações orientam minha opção por indicar a referida adolescente.

Na semana seguinte, ela relata ter sido autorizada pela mãe a agendar uma entrevista na escola, a qual havia sido marcada para o dia anterior (quarta-feira). Além dela, haviam mais quinze adolescentes. O grupo fez um *tour* pela escola, teve a oportunidade de conhecer alguns educadores e algumas educadoras, participou de uma dinâmica e, depois, individualmente, conversaram com a psicóloga e com o responsável pelo processo seletivo. Ela disse estar confiante e empolgada. A escola ficou de entrar em contato no final da tarde de quinta-feira com a pessoa selecionada e combinar os detalhes para a assinatura da bolsa. Na quinta-feira seguinte, ela entra em sala com uma caixa de bombom e me diz que foi selecionada!

Duas semanas depois, a realidade de uma escola particular começa a mostrar sua face cruel: o livro didático é obrigatório e a aquisição é de responsabilidade do bolsista, assim como o uniforme. A adolescente adquiriu duas camisetas e a bermuda para Educação Física, mas, o que havia restado do seu salário não foi suficiente para

comprar a calça do uniforme, tampouco os livros. Ela havia sondado o custo do material didático nas livrarias: em torno de dois mil reais, pois os livros contemplam os três anos do Ensino Médio.

Oriunda de uma família de quatro irmãos, pai ausente, mãe vítima de violência doméstica, profissão faxineira desempregada, sem receber pensão alimentícia, pois o pai também está desempregado, o salário da adolescente constitui a única renda familiar efetiva, pois, o valor que recebe do Bolsa Família, segundo ela, a mãe gasta com futilidades para uso pessoal (roupas e cosméticos). Ciente de que não tem como adquirir todos os livros, a adolescente se dispõe a fazer cópia do material, entretanto, a escola não permite a utilização de fotocópias em sala de aula. Diante disso, a adolescente resolve pedir ajuda às educadoras, caso tenham exemplares disponíveis em casa para doação. De um total de oito conjuntos, ela consegue três, de edições mais antigas, com as educadoras. Uma colega de trabalho promove uma arrecadação coletiva, popularmente conhecida por “vaquinha”, entre colegas do banco e consegue financiar mais um conjunto. Uma vizinha dela, revendedora de cosméticos, sensibilizada com a situação, se dispõe a ajudar: pede que a adolescente escreva um bilhete pedindo que contribuam adquirindo um determinado conjunto de sabonetes, que será oferecido às clientes. Essa ação viabilizou a aquisição de mais um conjunto de livros. Faltam, ainda, três conjuntos.

Nas oficinas, chegou o momento de trabalhar porcentagens e noções de educação financeira. A maioria das pessoas, sejam elas adolescentes ou adultas, não gosta de Matemática, então, sempre que possível, procuro desenvolver os conteúdos de forma lúdica, afim de desmistificar essa aversão. Elaborei uma proposta pedagógica que envolve a confecção e a comercialização de colares de pedra castroada (ver figura abaixo), uma vez que a técnica artesanal, além de ser fácil e de rápida execução, envolve proporcionalidade e relações entre ângulos na confecção de losangos em macramé, que oportuniza identificar elementos de geometria plana no cotidiano.

Figura 7 - Colar de Pedra Castroada



Fonte: Autoral – acervo pessoal

Para a confecção dos colares são necessários poucos materiais: pedras variadas, fio encerado colorido e tesouras. Por ter diversas pedras em casa à disposição, não foi necessário adquirir uma quantidade muito grande (apenas 0,5kg) e, como o custo do fio encerado não é alto, além disso, cada carretel de 50m permite confeccionar 50 colares, adquiri dois carretéis: um preto e um branco. Um investimento de, aproximadamente, R\$25,00 foi suficiente para viabilizar a confecção de 60 colares, ou seja, um por adolescente e, ainda, sobrou material.

As turmas participaram entusiasmadas, pois, ao final da oficina, cada adolescente poderia levar seu colar para casa. No primeiro encontro, a turma se concentrou na confecção dos colares. Como na próxima quinta-feira a proposta era de calcular os custos e planejar a comercialização da bijuteria, solicitei que a turma procurasse se informar do valor de venda desses colares. Na semana seguinte nos dedicamos aos cálculos! O custo aproximado de cada colar fica em torno de R\$1,50, e este está sendo vendido por valores entre R\$8,00 e R\$10,00, dependendo do tamanho da pedra.

Nesse momento, quando se depara com o baixo custo da confecção do colar, a adolescente que ainda precisa adquirir três conjuntos de livros didáticos, levanta a mão e pergunta: “Sora, vê se eu fiz a conta certo: eu preciso de R\$750,00 pra comprar os livros, mas se eu achar no sebo, é mais barato. Então, se eu vender por R\$5,00, tenho que conseguir vender, no máximo, 150 colares, né? Pronto, já tenho como conseguir o dinheiro!” A turma toda, surpresa, comenta que a ideia de vender os colares é ótima. Parabênzo a adolescente pela iniciativa e, como incentivo, a presenteio com o material que havia sobrado para que pudesse iniciar a confecção dos colares. Alguns colegas e algumas colegas doam seus colares para que ela venda, enquanto outros e outras se oferecem para levar alguns exemplares para venda nas escolas e nos seus locais de trabalho. Na semana seguinte, ela chega com uma caixa de sapato cheia de colares e distribui para a turma ajudar a vendê-los. Ela ensinou uma das irmãs a fazer e, juntas, à noite, confeccionaram 100 peças em uma semana. A menina, após dois meses de batalha acirrada, traz outra caixa de bombom para celebrar com a turma o fato de ter conseguido adquirir os materiais obrigatórios, os quais expõe, orgulhosa, em uma foto.

Em vários momentos dessa experiência, confesso ter sido surpreendida. A disposição da adolescente em mover mundos para conseguir comprar o material obrigatório, estava clara desde o princípio, entretanto, sua perspicácia em perceber a

venda dos colares como uma oportunidade viável de alcançar seu objetivo e, apesar do desafio imbuído na fabricação de 150 unidades em um curto espaço de tempo, a iniciativa de incluir a irmã como aliada, me surpreenderam. Ela, não apenas se mostrou capaz de ver e abraçar a oportunidade, mas, também, de elaborar estratégias favoráveis à comercialização, como, por exemplo, vender por um valor abaixo do mercado, mas, que lhe garante um lucro bastante razoável.

Além disso, a turma ter se disponibilizado a ajuda-la, também me surpreendeu, pois, o perfil da adolescente ao iniciar no Programa não gerou uma boa impressão no grupo, principalmente entre as meninas. Conforme descrito anteriormente, a adolescente, desde o princípio, se mostrou segura de si, extrovertida, interessada e participativa. Durante as oficinas, ela sempre perguntava muito, fazia questão de emitir sua opinião, se oferecia para ajudar e, muitas vezes, na ânsia de auxiliar os colegas e as colegas, se intrometia nas conversas alheias. Principalmente essa peculiaridade incomodou bastante a turma. Certo dia, antes de começar a oficina, um grupo de meninas da turma dela, me chama e pergunta: “Sora, não tem como mandar essa guria pra outra turma? Bah sora, ela é muito chata. Tudo ela sabe, tudo ela tem uma opinião, ela se mete quando a gente tá falando e o assunto nem é com ela, ninguém chamou ela pra conversa, ela fala com todo mundo, acha que todo mundo é amigo dela. Tudo ela, ela, ela, sempre querendo se aparecer. Esses dias quase mandei ela calar a boca!” Conversamos, elas, depois do desabafo, se sentiram mais calmas e pudemos iniciar as atividades. Essa breve conversa, me inspirou a abordar a relevância da boa convivência no ambiente de trabalho em oficinas futuras. Por isso, quando a turma se mostra disposta a ajudá-la, me surpreendo.

Em situações como essa, nos pequenos detalhes, que se apresentam de maneira sutil na convivência em sala de aula, educadores e educadoras podem perceber os resultados do “trabalho de formiguinha” que desenvolvem na perspectiva holística das ações da Pedagogia Social. Os adolescentes e as adolescentes, naquela oficina, aprenderam muito mais do que conteúdos de Matemática, demonstraram vivências da Transparência, do Cuidado, do amor solidário.

Por volta de seis meses depois de ter começado a frequentar a escola particular, percebo que, durante a oficina, a mesma adolescente está com o olhar apagado, desanimada, muito quieta. Quando a turma sai para o intervalo, resolvo conversar com ela. Pergunto como está a escola nova, se ela está gostando. Ela responde dizendo que está muito difícil, que ela se sente muito sozinha, que não tem

amigos ou amigas, ninguém conversa com ela, a olham “de cima a baixo”, como se ela não devesse estar ali. Mas que, por outro lado, com o corpo docente está tudo muito bem. Todas as pessoas docentes são muito simpáticas, atenciosas, preocupadas em esclarecer as dúvidas que ela possa ter, reconhecem seu empenho e dedicação para com os estudos. Em relação aos conteúdos, ela relata que, apesar de serem bem mais difíceis do que na escola anterior, está conseguindo acompanhar, tem conseguido se manter na média em todos os componentes curriculares, em alguns, inclusive, está acima. A dificuldade está no relacionamento com a turma. Ela termina seu relato dizendo: “Bolsista lá parece que anda com uma camiseta escrito ‘Perigo: alienígena, mantenha distância!’ como se não fosse pra gente estar ali Sora”.

O que dizer a uma adolescente nessa situação? Como ajudá-la? Inicia-se nosso diálogo, então:

“ – ISHA (referência ao nome da adolescente), e **tu**, o que **tu** achas, **tu** sentes que era pra estar ali, ou não?

– Sei lá, Sora. Mas se eu ganhei a bolsa, era né!

– Como assim? Ganhou a bolsa? Caiu do céu no teu colo? Foi isso?

– Não né, Sora! (risos)

– Vamos começar por aí, então! Ninguém te **deu** a bolsa. Quantas pessoas têm aqui na ONG que eu poderia ter indicado, só tu? Por que eu escolhi te indicar e não a elas? Tu não fostes lá, participaste de uma entrevista? Não tinham outras pessoas concorrendo contigo?

– Ah! Sora, eu não sei porque tu me indicou, só fiquei muito feliz e fui! E, sim, tinham outras pessoas lá concorrendo pela mesma bolsa.

– Então ISHA, essa bolsa, foi uma **conquista tua**. Se, hoje, tu estás naquela escola, foi por **mérito teu**. Eu te escolhi, entre outros motivos, por que tu sempre te mostraste interessada, responsável, segura, ou seja, teu comportamento, tuas atitudes, me fizeram pensar em ti como indicação. É nisso que deves pensar todos os dias quando chegas lá. ‘Eu tô aqui porque eu mereço, mérito meu!’ Diferentemente do resto da tua turma, que estão lá por que a família tem condições financeiras para arcar com os custos de uma escola particular, tu conquistaste uma vaga nessa escola! É difícil, é. Incomoda, com certeza. Mas tu tens todo o direito de estar lá. Tu não és mais do que ninguém ali, mas, também, não és menos. São pessoas diferentes, com realidades de vida diferentes, experiências e vivências diferentes, que têm muito o

que aprender umas com as outras, e o momento é esse! Por isso, querida, levanta a cabeça, respira fundo, bota um lindo sorriso no rosto e pensa nos frutos que vais colher graças a essa tua conquista. Com o tempo, com a convivência, a turma vai se desarmar e vai, nem que seja movida pela curiosidade, se dar o direito de te conhecer melhor. A gente não tem o poder de abrir a cabeça das pessoas e mudar o que elas pensam ou como elas agem. O tempo, nesse sentido, é nosso melhor aliado. Só o que podemos fazer é ser quem somos e nos mostrarmos abertas a conhecer novas pessoas, viver novas experiências.

– Ai, Sora! Que lindo isso, Sora! Obrigada!”

Com um abraço, encerramos nossa conversa.

Infelizmente, desafios como esse, em geral, fazem parte do cotidiano das pessoas em processo de inclusão. Buscar a inclusão social, vai muito além das políticas públicas e da garantia de direitos. Perpassa cada indivíduo em si, a maneira como a pessoa percebe a diversidade, sua disponibilidade para o acolhimento, o reconhecimento da alteridade enquanto pessoa, digna de respeito, valorização e cuidado. Como, enquanto educadores e educadoras sociais, não somos capazes de dar conta dos inúmeros espaços de convivência nos quais nossas crianças e adolescentes estão inseridos e inseridas, cabe a nós fortalece-los e fortalece-las para que se tornem capazes de lidar com esses desafios. Por isso, o processo de inclusão precisa partir do “eu”, da própria pessoa em si, que se torna, simultaneamente, objeto e protagonista de seu processo.

No fundo, ISHA sabia ser merecedora de estar naquela escola. Entretanto, os olhares preconceituosos, recriminatórios, excludentes pesam sobre seus ombros. Talvez esse seja o instrumento mais poderoso do preconceito, o olhar. Preconceito verbalizado, pode ser rebatido; ações preconceituosas, podem ser recriminadas; já o olhar preconceituoso, feito flecha invisível que penetra certa no coração e lá, somente lá, se materializa e fere a alma, desse não se pode dizer nada. Como rebater ou recriminar algo velado, que atinge apenas quem lhe foi apontado ou apontada como alvo? Flecha gelada, que congela e deixa a pessoa paralisada, sem reação, capaz de destruir a autoestima e o sentimento de pertença, fundamentais para o resgate da dignidade humana. Antídoto? Não conheço. Mas, percebo que o empoderamento, o reforço da autoestima, o auto reconhecimento das potencialidades, a valorização da caminhada pessoal e proporcionar experiências que

viabilizem vivências positivas, podem contribuir na construção de um escudo de proteção às vítimas desses olhares preconceituosos.

Lidar com o preconceito tem se mostrado um desafio na sociedade atual. Em geral, todas as pessoas já se viram na condição de vítimas de algum tipo de preconceito: por serem mulheres, por serem negras, por questões religiosas, por não se encaixarem nos padrões de beleza impostos pela sociedade, por sua situação financeira, por fazerem parte da comunidade LGBTQ+, entre outros. Para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, essa luta é uma constante em suas vidas, pois, além de lidarem com preconceitos particulares, associados às peculiaridades de cada indivíduo, têm por agravante a condição de pobreza descrita por Boff com base na Conferência de Puebla, apresentada no início desse capítulo, que abrange todas elas. Por isso, se torna relevante desenvolver trabalhos que contribuam para ações afirmativas, junto a adolescentes partícipes de programas sociais, de forma que elas e elas não perpetuem a cultura do preconceito em suas comunidades e que possam se fortalecer mutuamente para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Duas grandes questões na adolescência são a sexualidade e a afirmação da identidade de gênero. Em muitos casos, essas questões, por si só complexas, entram em conflito com questões relacionadas às crenças religiosas da cada adolescente. Junta-se a isso o enfrentamento ao preconceito e tem-se, o que pode se tornar uma verdadeira catástrofe na vida de pessoas tão jovens. Uma vez que o Ministério do Trabalho e Emprego inclui essas questões nos conteúdos a serem desenvolvidos pelo Programa, me disponho a abordá-las com as turmas.

No universo de adolescentes do MDCA, em particular, no ano de 2015, acontece um fato curioso: a homossexualidade masculina predomina em relação à feminina. Entre as meninas, nenhuma se assume homossexual perante as turmas. Apenas uma adolescente, uma vez, em conversa particular comigo, assume namorar outra mulher, mas diz isso sussurrando para que ninguém escute. Já entre os meninos homossexuais, destacam-se três perfis: aqueles que se reconhecem e se assumem homossexuais; aqueles que se reconhecem, mas, ainda não se assumem e aqueles que estão em fase de reconhecimento da sua homossexualidade. Apesar de nunca ter presenciado uma situação de *bullying*, durante algumas oficinas, surgiam comentários preconceituosos em relação a homossexualidade. Esse fato instiga trabalhar as relações homoafetivas com base no princípio da empatia, pois, dessa

maneira, pode-se refletir sobre como a pessoa se sente enquanto vítima do preconceito e quais os desafios que ela precisa enfrentar diariamente.

Em dezembro do ano anterior, Thammy Miranda, até então, filha da cantora Gretchen, assume publicamente ser transexual e que fará uma cirurgia para remoção dos seios. A repercussão da transexualidade de Thammy na mídia traz à tona o tema, que constitui novidade, entre os adolescentes e as adolescentes, pois, não compreendem o que significa ser um homem trans. Com intuito de esclarecer as dúvidas da turma, diferenciar sexualidade de identidade de gênero e buscar promover o entendimento de que a construção dessa identidade, além de ser pessoal, constitui um processo natural que acomete a todos os indivíduos, de forma que todas são dignas de respeito e valorização, surge o desafio de elaborar uma oficina para discutir o tema.

Trabalhar na perspectiva do cuidado, buscar a empatia, constitui uma caminhada, não se trata de uma simples ação, pois, não se pode impor que uma pessoa se coloque no lugar de outra e se disponha a pensar sob determinada perspectiva. Para que esta aflore e seja capaz de promover a transformação, precisa partir do próprio e da própria aprendiz. Por isso, elaboro um projeto, que envolve diversas oficinas e se propõe, a partir de conceitos pré-estabelecidos, a estabelecer diferenciações, destacar peculiaridades, refletir sobre situações cotidianas e, com isso, promover a construção de concepções não-preconceituosas, acolhedoras da diversidade humana.

Em primeiro lugar, cabe apresentar os conceitos e as diferenças entre: sexo, sexo biológico, sexualidade, gênero e identidade de gênero. Esse foi o objetivo do primeiro encontro. Para tal, solicitei que a turma consultasse um dicionário on-line e juntos elaboramos o conceito, que foi escrito no quadro. De forma que, obtivemos as seguintes definições:

- SEXO: sinônimo de sexo biológico; no popular, sinônimo de relação sexual.
- SEXO BIOLÓGICO: diferença física que caracteriza o macho da fêmea; categorização das pessoas conforme sua genitália; características biológicas apresentadas no nascimento do bebê; De acordo com o sexo biológico, as pessoas podem ser: homens, mulheres ou intersexos.

- INTERSEXOS: bebê que nasce com ambas genitálias e não é possível determinar com certeza, do ponto de vista biológico, qual vai prevalecer.
- SEXUALIDADE: desejo, atração física, interesse sexual, prazer relacionado ao sexo.
- HETEROSSEXUALIDADE: atração física e/ou amorosa por pessoas do sexo biológico oposto.
- HOMOSSEXUALIDADE: atração física e/ou amorosa por pessoas do mesmo sexo biológico.
- GÊNERO: construção social relacionada ao sexo biológico; como é ser homem/mulher na sociedade; conceito vinculado à cultura e à época.
- IDENTIDADE DE GÊNERO: como a pessoa se identifica socialmente; como ela se reconhece, independente do sexo biológico.

Esses conceitos constituem uma construção coletiva, feita com base nas pesquisas e nas discussões em sala de aula. Para contribuir com as discussões e possibilitar essa construção, foram feitas reflexões acerca do que consiste “ser mulher” e “ser homem” em diferentes culturas e períodos históricos, pois, considero de extrema relevância para a compreensão discente, perceber o gênero como um construto social e a diferenciação entre os conceitos de sexo biológico e de identidade de gênero, reconhecendo-os como independentes entre si.

Uma discussão interessante que surgiu nesse encontro, foi a necessidade social de rotular as pessoas. Por que precisamos dizer que “fulano é gay”, “beltrana é lésbica”, “ciclano é homem”, “fulana é mulher”? Não basta saber que fulano é fulano, beltrana é beltrana? Desde quando o sexo ou a sexualidade de uma pessoa a define por completo? Não seria muito mais fácil e justo sermos simplesmente pessoas? Uma vez que esses questionamentos partiram da turma, acredito que a oficina alcançou seu propósito. Ao final da tarde, quando comentei que no próximo encontro falaríamos sobre identidades de gênero e pessoas transexuais, umas das adolescentes perguntou: “Sora, nós vamos falar de como uma mulher vira homem?” Percebi que ela se referia à cirurgia de redefinição de sexo, mas, preferi aguçar a curiosidade da turma, então, continuei o diálogo:

“– Como assim, uma mulher vira homem?”

– Ai, Sora, como é que pode, se ela não tem o negócio?

– Que negócio? Como assim?

Outra adolescente intervém:

– Sora ela tá perguntando das ferramentas! Sabe?

Mantenho a conversa:

– Que ferramenta? Do que vocês estão falando? De marcenaria, que precisa de ferramenta ou de empresa, que faz negócios? Não estou entendendo mais nada!

– Não, Sora. Ela quer saber como faz pra uma mulher ter um ... ai Sora, tu sabe!

– Ah, vocês querem dizer pênis e vagina! Tem vergonha de falar isso? Então chama de genitália masculina e genitália feminina! Não conheciam essa palavra, gente tem tanto nome popular, duvido que vocês não saibam. Só não pode dizer palavrão em aula, heim! (risos e uma ideia me surge, por isso comento) Ok, vocês querem falar de ‘pinto e perereca’³⁸⁴, né?! Então, combinado, na próxima aula vai ser só pinto e perereca! “

Nesse diálogo, me vem a inspiração de como esclarecer, de maneira lúdica, a identidade de gênero transexual, destacando o fato dela não estar vinculada ao sexo biológico e, ainda, atribuir aos relacionamentos o rótulo de homo/heterossexuais. Ao trabalhar o conceito de pessoa transgênera, como aquela que não se identifica com seu sexo biológico, automaticamente, surge a necessidade de conceituar pessoas cisgêneras, aquelas que se identificam com seu sexo biológico, por isso, a proposta também inclui essa categoria. Nasce, assim, o jogo do pinto e da perereca. A intenção é utilizar o jogo como forma de consolidar a aprendizagem dos conceitos discutidos: pessoas cis/transgêneras e relacionamentos heter/homossexuais, por isso, ele se aplica na parte final dessa oficina.

O trabalho tem início com a desconstrução dos estereótipos de homem e mulher associados à aparência física que pressupõe determinado sexo biológico, ou seja, aparência feminina pressupõe genitália feminina e aparência masculina, pressupõe genitália masculina. Monto uma apresentação no *Power Point* contendo imagens de vinte pessoas, numeradas sequencialmente, e peço que cada adolescente anote no caderno a que sexo biológico aquela pessoa está associada: masculino ou feminino. Depois que cada adolescente concluiu sua lista, vamos rever

³⁸⁴ Apelido popular referente à genitália masculina (pinto) e feminina (perereca).

as imagens e categorizá-las, havendo discordância entre as categorizações, a turma deve decidir, em conjunto, se a referida imagem consiste em um homem ou em uma mulher, de maneira que tenhamos, no quadro, ao final, duas colunas distintas: uma com a numeração referente ao sexo biológico masculino e outra, ao sexo biológico feminino. As imagens selecionadas incluem pessoas de idades, biótipos, etnias e culturas diversas, bem como mistura, de maneira aleatória, pessoas cis e transgêneras. Como era de se esperar, uma vez que se está pressupondo o sexo biológico com base na aparência, todas as pessoas transexuais são posicionadas na coluna inversa. Na sequência, “a educadora apresenta outros *slides* contendo as imagens das pessoas transgêneras antes e depois de assumirem sua identidade de gênero. A reação da turma é, sempre, de surpresa, espanto e perplexidade.”³⁸⁵

Afim de contribuir com a reflexão acerca da construção social do gênero, distribuí cópias do texto introdutório do *e-book* “Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos”³⁸⁶, reproduzido abaixo:

BEM-VINDO(A)! QUAL É O SEU GÊNERO?

Cada um(a) de nós é uma pessoa única, que porém tem características comuns a toda a humanidade. Elas nos identificam com alguns e nos tornam diferentes de outros, como a região em que nascemos e crescemos, nossa raça, classe social, se temos ou não uma religião, idade, nossas habilidades físicas, entre outras que marcam a diversidade humana. Dentre essas dimensões, este guia se foca na do gênero.

Relembre da sua formação pessoal: desde criança você foi ensinado(a) a agir e a ter uma determinada aparência, de acordo com o seu sexo biológico. Se havia ultrassonografia, esse sexo foi determinado antes de você nascer. Se não, foi no seu parto.

Crescemos sendo ensinados que “homens são assim e mulheres são *assado*”, porque “é da sua natureza”, e costumamos realmente observar isso na sociedade.

Entretanto, o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificadas, a ter um papel de gênero “adequado”.

Como as influências sociais não são totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são “naturais”, totalmente biológicas, quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social.

Além disso, a sociedade em que vivemos dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, a construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social.

Para a ciência biológica, o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozóides, logo, macho;

³⁸⁵ SOUZA, Beatriz Alice W. K. de. Cis/transgêneros e homo/heterossexuais: o jogo do pinto e da perereca. In: **II Simpósio Internacional da ABHR – Anais**. Florianópolis, 2016, p. 5.

³⁸⁶ JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. E-book, Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO__CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649>. Acesso em: 02 ago. 2016.

grandes: óvulos, logo, fêmea), e só. Biologicamente, isso não define o comportamento masculino ou feminino das pessoas: o que faz isso é a cultura, a qual define alguém como masculino ou feminino, e isso muda de acordo com a cultura de que falamos.

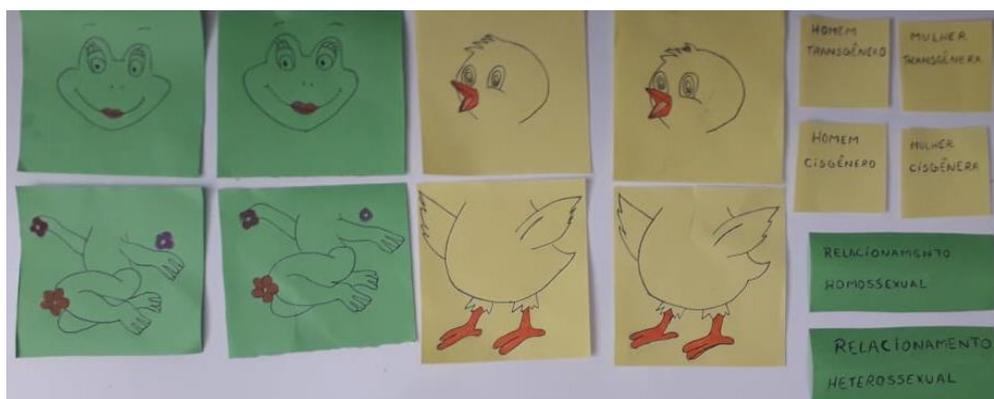
Mulheres de países nórdicos têm características que, para nossa cultura, são tidas como masculinas. Ser masculino no Brasil é diferente do que é ser masculino no Japão ou mesmo na Argentina. Há culturas para as quais não é o órgão genital que define o sexo. Ser masculino ou feminino, homem ou mulher, é uma questão de gênero. Logo, o conceito básico para entendermos homens e mulheres é o de gênero.

Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto-percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente.³⁸⁷

A leitura do material, feita oralmente em conjunto, possibilita refletir sobre a infância de cada adolescente, de que brincadeiras participavam, quem eram seus companheiros ou suas companheiras nessas brincadeiras, que roupas usavam, etc. Várias histórias surgem com relatos de separação entre brinquedos ou brincadeiras de meninos e meninas, tanto por pessoas adultas, quanto pelas próprias crianças que não permitiam que as meninas jogassem futebol com os meninos ou que os meninos participassem dos desfiles de moda. A reflexão se estende até o fato de que as próprias mulheres, na posição de mães, perpetuam o machismo ao não ensinarem a seus filhos os afazeres domésticos e não incentivarem os meninos a participarem da rotina diária de manutenção da casa.

Na parte final dessa oficina, a turma foi apresentada ao jogo do pinto e da perereca. Ao utilizar a imagem dos animais, popularmente associados às genitálias masculina e feminina, o corpo fica designado a representar o sexo biológico, enquanto a cabeça, representa a identidade de gênero, uma vez que o cérebro é responsável pelas emoções. Cada figura é dividida em duas partes, de forma que se pode combiná-las aleatoriamente para compor homem cis/trans e mulher cis/trans. A figura a seguir, representa o conjunto do jogo:

³⁸⁷ JESUS, 2012, p. 7- 9.

Figura 8 - Jogo do Pinto e da Perereca³⁸⁸

Fonte: Autoral – acervo pessoal

Foram confeccionados cinco conjuntos para que a turma pudesse trabalhar em trios. Inicialmente, o jogo foi concebido como jogo da memória³⁸⁹, mas, também pode ser utilizado no estilo de um jogo de dorminhoco³⁹⁰.

A proposta inicial para os grupos era de, através do jogo da memória, associar corretamente as figuras com os conceitos de homem cisgênero, mulher cisgênera, homem transgênero e mulher transgênera. No início percebia-se algumas argumentações em relação às associações transgêneras, mas, rapidamente, os grupos concluíam que “o que manda é a cabeça” (fala de uma adolescente). As combinações possíveis, nesse caso, são:

Figura 9 - Associação de Gênero



Fonte: Autoral – acervo pessoal

³⁸⁸ Material criado e desenvolvido pela pesquisadora, ilustrações feitas à mão livre.

³⁸⁹ As cartelas são embaralhadas e dispostas com a face voltada para baixo. Primeiro vira-se uma cartela pequena (conceito) e, depois, cada adolescente tem três tentativas de encontrar a combinação correta, ao virar as cartelas maiores (figuras).

³⁹⁰ Para quatro participantes. Cada pessoa recebe três cartas, previamente embaralhadas. Como a intenção é alcançar a combinação correta entre figuras e conceito, a pessoa escolhe uma carta para repassar ao jogador ou à jogadora que está a sua direita, até que consiga combinar suas cartelas adequadamente. Nesse momento, vira suas cartas discretamente. Quem perceber que alguém já virou as cartas, pode virar também. Quem virar por último, perde a rodada.

Com intuito de pensar os relacionamentos heterossexuais e homossexuais, a turma passou a trabalhar no grande grupo, de maneira que se pode utilizar todas as cartas, uma vez que a gama de possibilidades é bem maior. As possíveis associações, para relacionamentos heterossexuais, que podem ser duplo cis, duplo trans ou cis/trans, são:

Figura 10 - Associações de Relacionamentos Heterossexuais Duplo Cis e Duplo Trans



Fonte: Autoral – acervo pessoal

Figura 11 - Associações de Relacionamentos Heterossexuais Cis/Trans



Fonte: Autoral – acervo pessoal

De acordo com os padrões de heteronormatividade que regem a sociedade, a tendência é de se supor que apenas o casal duplo cis, constitui um relacionamento heterossexual. Isso ocorre, porque se costuma conceituar com base na etimologia das palavras, ou seja, **hétero** (diferente) e **sexual** (sexo), que sugere o vínculo com o sexo biológico. Entretanto, o jogo abre a possibilidade de reflexão acerca do casal duplo trans, pois, uma vez que uma relação heterossexual pressupõe um homem e uma mulher, enquanto gêneros socialmente construídos, esse casal também está inserido nessa categoria. Essa conclusão, muitas vezes, pode não ser imediata. De maneira similar, conceber os relacionamentos cis/trans como heterossexuais, foge aos padrões heteronormativos. Costuma-se associar os rótulos de hetero ou homossexual às pessoas, conseqüentemente, a seus sexos biológicos, o que dificulta a compreensão dos relacionamentos cis/trans como heterossexuais. Por outro lado, ao rotular o relacionamento, e não as pessoas, a tendência é romper com a associação direta ao sexo biológico, o que facilita a compreensão desejada.

Da mesma forma que, para identificar uma pessoa como sendo um homem ou uma mulher transexual, o que conta é sua identidade de gênero, para definir se o relacionamento entre duas pessoas se constitui homo ou heterossexual, leva-se em consideração a respectiva identidade de gênero de cada uma delas. Sendo assim, o jogo permite as seguintes conformações de relacionamentos homossexuais:

Figura 12 - Associações de Relacionamentos Homossexuais Duplo Cis



Fonte: Autoral – acervo pessoal

Figura 13 - Associações de Relacionamentos Homossexuais Duplo Trans



Fonte: Autoral – acervo pessoal

Figura 14 - Associações de Relacionamentos Homossexuais Cis/Trans



Fonte: Autoral – acervo pessoal

A turma demonstra interesse pelo jogo e, ao final, reconhecem a relevância de se pensar essas relações e aprender sobre o tema, desconhecido entre muitos

adolescentes e entre muitas adolescentes. O projeto se estende por mais algumas oficinas, nas quais são realizadas atividades diversas, tais como: assistir ao documentário “De gravata e unha vermelha”³⁹¹, “Aconteceu comigo” e “Aconteceu conosco”, atividades estas elaboradas pela educadora.

Em relação ao documentário:

O documentário apresenta a vivência de várias pessoas transgêneras, os desafios que enfrentam ao lidarem com o preconceito social e com os relacionamentos amorosos. Duas pessoas em especial chamam a atenção da turma: Dudu Bertholini, homem cisgênero heterossexual que foge aos padrões heteronormativos para o sexo masculino e Letícia Lanz, que assume sua identidade feminina depois de vários anos de casada e sua esposa opta por permanecer a seu lado e manter o relacionamento, agora, homossexual. Nesse momento surge a oportunidade de refletir sobre os relacionamentos: hetero/homo/bissexuais. A reflexão levanta questões epistemológicas muito interessantes, pois se as pessoas são livres para se relacionarem e a identidade de gênero é uma construção social, porém pessoal, íntima, por que rotulá-las de hetero ou homossexuais?³⁹²

A reflexão feita pela turma, com base nos relatos apresentados no documentário, demonstra que o trabalho na perspectiva do cuidado, a partir da empatia, pode ser capaz de promover a inclusão e a transcendência entre adolescentes. A fala de um adolescente exterioriza o sentimento da turma: “Pessoa é pessoa, tanto faz se o relacionamento é homo ou hetero, né Sora?! Eu acho que se é prá rotular, deveríamos ser todos ‘qualquer-sexuais’, daí não ia ter espaço pra preconceito!”

Quando questiono a turma se o fato de dizer “Eu estou em um relacionamento homossexual”, ao invés de se atribuir o rótulo, dizendo “Eu sou homossexual” não seria uma restrição à liberdade da pessoa ser quem realmente é, os argumentos em defesa do “estar” revelam a concepção de que as esferas públicas e privadas da vida de cada pessoa, para a turma, devem ser mantidas em separado. “O fato de substituir o verbo ser por estar impõe o limite entre a esfera pessoal e a esfera pública, não representa uma negação da identidade, mas uma forma de demonstrar que se exige respeito”³⁹³ Segundo a turma, de maneira geral,

para pessoas do convívio, amigas, não há problema em se dizer “eu sou homossexual”, pois elas fazem parte da intimidade da pessoa, mas para desconhecidos, para a sociedade, dizer “eu estou em um relacionamento homossexual” seria sinônimo de dizer “eu sou eu e exijo respeito”.³⁹⁴

³⁹¹ CHNAIDERMAN, Miriam. **De gravata e unha vermelha**. Imovision, Documentário, duração: 01:20:19, 2015. Disponível para locação em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bkNldhOhLqI>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

³⁹² SOUZA, 2016, p. 7.

³⁹³ SOUZA, 2016, p. 7.

³⁹⁴ SOUZA, 2016, p. 7.

As atividades “Aconteceu comigo” e “Aconteceu conosco”, se propõem a retratar histórias verídicas de crianças e casais transexuais. “Com intuito de reforçar que ser uma pessoa transgênera não se trata de opção, não acontece devido a alterações hormonais características da maturação do organismo humano”³⁹⁵, elaboro a atividade “Aconteceu comigo”:

Nessa atividade, a turma trabalha em duplas. “[...] cada grupo recebe um recorte contendo a história de crianças e adolescentes transgêner@s. Os relatos são curtos, de fácil leitura.”³⁹⁶ O título das histórias são: A menina transexual que foi proibida de usar o banheiro feminino; A menina transexual que escreveu um livro sobre suas experiências; A menina de 6 anos de idade que foi a primeira pessoa transexual com permissão para mudar de identidade na Argentina; O menino transexual que lutou para ter seu nome lido durante sua cerimônia de formatura; A menina transexual de 7 anos que foi afastada do grupo de escoteiras; O menino canadense de 11 anos de idade que foi a público contar sua história para ajudar crianças como ele; A menina que luta para ter o sexo mudado na certidão de nascimento; Quando os pais de uma menina concluíram que ela não era apenas uma moleca.³⁹⁷ Nesse momento,

Os grupos são orientados a ler o texto e destacar a informação que consideram mais importante. Feito isso, cada grupo relata oralmente para a turma o conteúdo de seu recorte e justifica o porquê da escolha daquela informação como sendo a que mais chamou a atenção. Abre-se a discussão, conforme os grupos se apresentam. No processo, incentiva-se a turma a se colocar no lugar daquela pessoa e refletir sobre as angústias que ela possa ter sentido, assim como valorizar suas conquistas. Ao final, a turma parece ter se sensibilizado com as histórias e a maioria se mostra surpresa, porém convencida, de que a pessoa nasce transgênera, uma vez que desde muito pequena já demonstra uma identidade de gênero contrária ao sexo biológico.³⁹⁸

Já a atividade intitulada “Aconteceu conosco”, retrata as vivências de casais duplo trans e cis/trans. Dentre elas, é apresentado o casal gaúcho duplo trans que, pelo fato do marido ter o aparelho reprodutor feminino, engravida e dá a luz a um bebê em Porto Alegre. Ao conhecer a história de vida desses casais, a turma se sensibiliza e demonstra um sentimento de carinho para com eles. Apesar do fato do marido engravidar, em um primeiro momento, surpreender alguns adolescentes e algumas

³⁹⁵ SOUZA, 2016, p. 8.

³⁹⁶ SOUZA, 2016, p. 8.

³⁹⁷ Todo o material é extraído do sítio Hyperscience. MATEOS, Gabriela. **Crianças Transexuais: 10 histórias que vão emocionar você.** Publicado em: 03 mar. 2014. Disponível em: <<http://hyperscience.com/criancas-transexuais/>>. Acesso em 25 nov. 2019.

³⁹⁸ SOUZA, 2016, p. 9.

adolescentes, logo surge o comentário: “Sora, foi ele que engravidou! Bom, mas tá certo né! Ele que tem útero, ela não!” Esse comentário, a reação geral da turma, bem como, as discussões ao longo das oficinas, levam a crer que a turma pode se apropriar dos conceitos apresentados e, além disso, pode vivenciar a experiência da empatia.

Algum tempo depois, cerca de dois meses, foi possível perceber uma grande mudança no comportamento geral da turma com relação aos colegas e às colegas. Não se ouve mais nenhum tipo de comentário homofóbico, muito pelo contrário, demonstram total apoio aos colegas gays e às colegas lésbicas. Com isso, as meninas passaram a se sentir à vontade e assumiram serem lésbicas, sem medo, perante os colegas e às colegas. Duas delas me disseram que, graças ao trabalho desenvolvido, puderam amadurecer e se reconhecer como lésbicas, conscientes de que não havia nada de errado com elas, inclusive, tiveram coragem de assumir perante as famílias que gostavam de meninas. Essa autonomia, esse empoderamento, esse fortalecimento que se almeja no trabalho social, em todas as esferas da vida adolescente.

Ao se assumir a perspectiva do cuidado, buscar semear a transparência descrita por Boff, como transcendência na imanência, pode-se alcançar o resgate da dignidade humana de pessoas marginalizadas. Desenvolver uma práxis à luz do cuidado e de suas ressonâncias tem se constituído minha caminhada na Pedagogia Social. O viés teológico imbricado nos princípios e no cotidiano das atividades do MDCA, permite que os adolescentes e que as adolescentes percebam a intencionalidade das exigências, das cobranças, o rigor exigido para com o cumprimento de seus contratos, como cuidado, como sementes depositadas em solo fértil, como reconhecimento de suas potencialidades. Dessa foram, percebem-se em um novo lugar de sentido: o eu voltado a ser mais; capazes de vislumbrarem novos horizontes de sentido: as vivências da dignidade.

CONCLUSÃO

A maior parte dos seres nasce de outros indivíduos, mas há uma certa espécie que se reproduz sozinha. Os assírios a chamam de fênix. Não vive de frutos ou flores mas de incenso e raízes odoríferas. Depois de ter vivido quinhentos anos, faz um ninho nos ramos de um carvalho ou no alto de uma palmeira. Nele junta cinamomo, nardo e mirra, e com essas essências constrói uma pira sobre a qual se coloca, e morre, exalando o último suspiro entre os aromas. Do corpo da ave surge uma nova fênix, destinada a viver tanto quanto sua antecessora. Depois de crescer e adquirir forças suficientes, ela tira da árvore o ninho (seu próprio berço e sepulcro de seu pai) e leva-o para a cidade de Heliópolis, no Egito, depositando-o no templo do "Sol".³⁹⁹

Ao finalizar a leitura do texto que me propus a apresentar nesse trabalho, a fim de escrever a conclusão, imediatamente me veio a imagem da fênix, carregada de significados. Logo me ponho a pensar... por que não? Que razões me impedem de iniciar a conclusão com base em um mito? Afinal, como já dizia Rubem Alves, "O que permanece, de um texto, não é o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar. [...] os pensamentos que ele (o/a leitor/a) pensou, provocado pelo que leu..."⁴⁰⁰ Resolvo arriscar e começar pela fênix.

Novamente busco suporte em Rubem Alves... "Imagens são entidades incontroláveis que frequentemente produzem associações que o autor não autorizou. [...] Daí o seu fascínio e o seu perigo."⁴⁰¹ A imagem da fênix representa a morte e o renascimento de uma geração a partir da outra, mas não uma morte qualquer, morte por suicídio, intencional, consciente de ter esgotado seu tempo, 500 anos, certa de que é momento de dar espaço ao novo. Talvez essa imagem, traduzida, aqui, em palavras, resuma o processo e o momento no qual a sociedade brasileira se encontra em relação aos direitos das crianças e adolescentes. Até o período de vida da fênix se aproxima do tempo necessário para o início da mudança paradigmática em questão, outra associação não autorizada pela autora!

Retratar historicamente a percepção social da criança no Brasil, com enfoque no aparato legal, permite conceber a árdua trajetória percorrida para que, na atualidade, o país seja mundialmente reconhecido como ícone, no que tange as iniciativas legais de proteção às crianças e adolescentes. Muitas vezes, a prática não consegue abarcar com todas as necessidades eminentes do público infantil e

³⁹⁹ BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia (a idade da fábula)**: histórias de deuses e heróis. Tradução de David Jardim Júnior. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999, p. 362-363.

⁴⁰⁰ ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, p. 11.

⁴⁰¹ ALVES, 2012, p. 103.

adolescente, entretanto, tê-los reconhecidos como sujeitos de direitos constitui um avanço.

Ao longo de todo o período colonial, a invisibilidade prepondera. Esse fato corresponde à herança cultural medieval, pois, as condições de sobrevivência são precárias e não se constitui laços familiares com a prole. A partir da Primeira República, as crianças passam a serem vistas como herdeiras do novo regime, o que institui à infância natureza sociológica e política e afasta as crianças do âmbito da família, do afetivo, do privado.

Com a crescente e rápida urbanização das cidades brasileiras, a criança passa a representar um problema de ordem social. Dessa forma, a legislação que se apresenta tem caráter punitivo, busca-se proteger a sociedade da criança, pois ela representa uma ameaça. Essa perspectiva se perpetua por várias décadas, fato esse, que pode ser observado pelo viés segregador que os termos menores, delinquentes, menores viciosos, anormais, desvalidos e menores em situação irregular acarretam. O binômio pobreza-delinquência, associado e perpetuado pelos rótulos mencionados, se faz presente, inclusive, na sociedade globalizada, na qual as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social e, muitas vezes, ainda são invisibilizadas.

Em decorrência do novo olhar à criança, instituído pelos estudos da ONU na década de 1980, o Brasil se vê forçado a mudar o paradigma em relação à assistência e proteção a crianças e adolescentes. Graças à Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1987, é levada à Assembleia Nacional Constituinte a ementa popular intitulada “Criança prioridade absoluta”, que propõe uma visão diferenciada.

Ao longo de 488 anos, o Brasil vivencia uma realidade social na qual a criança é invisibilizada, segregada, excluída, marginalizada, ou seja, não tem sua cidadania reconhecida. Com o final da ditadura militar, a fênix se percebe envelhecida. Essa violação de direitos entra em declínio a partir da década de 80, graças aos movimentos sociais que eclodem em todo o país. Ao ser proclamada a Constituição Federal de 1988, a fênix começa a fazer seu ninho nos ramos do carvalho, se aproxima a hora da transmutação.

Passar da perspectiva da “situação irregular” para a perspectiva da “proteção integral”, requer mais que uma transmutação, é preciso morrer e deixar renascer uma nova fênix. Em 1990, com a Lei nº 8.069, que implementa o Estatuto da Criança e do Adolescente, a fênix se coloca sobre a pira e, das cinzas, renasce uma nova realidade para as crianças brasileiras. Muitas ações ainda precisam ser implementadas, de

maneira a viabilizar os direitos garantidos pelo ECA, essa fênix precisa crescer, amadurecer, fortalecer-se para então ser capaz de retornar ao ninho e levá-lo ao templo do Sol.

O caminho para o amadurecimento e fortalecimento promete ser longo e, muitas vezes, desafiador, daí a necessidade de se manter viva a reflexão e a discussão acerca do tema proposto, mas a fênix, ave guerreira, há de vencer, às crianças brasileiras há de ser oportunizado um futuro de possibilidades.

Para que isso aconteça, torna-se necessário fazer renascer a fênix nos espaços educacionais formais, pois, neles se constrói a sociedade futura. A exemplo do trabalho desenvolvido pela Pedagogia Social, as escolas precisam voltar seus olhares para as pessoas que nelas se formam, buscar promover o desenvolvimento humano integral. Através de uma abordagem mais humanizadora nas escolas, pode-se semear um futuro no qual processos de marginalização, conforme descrito por Juan Diaz Bordenave, não sejam naturalizados e não se perpetue mais a subcidadania, apontada por Jessé Souza.

Há dez anos, Jacques Delors apontou a necessidade de mudança no sistema de ensino, ao incluir entre os quatro pilares da educação o aprender a conviver e o aprender a ser, como essencial para construção da sociedade do século XXI. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular, ao assumir o compromisso com a educação integral, reforça a relevância da implementação de uma nova perspectiva nas escolas. Entretanto, em relação a tornar essa nova perspectiva uma realidade concreta em todas as escolas, o Brasil ainda está na fase em que a fênix procura um carvalho para construir seu ninho.

Por outro lado, nos espaços em que a Pedagogia Social atua, nossa fênix já está queimando, pronta para renascer. Desde sua origem, na Alemanha, essa se apresenta vinculada à realidade social que oprime as pessoas e reforça seu compromisso com a transformação dessa realidade. Com o crescente montante de pessoas forçadas a viver em situação de vulnerabilidade social, decorrente, principalmente, do capitalismo desenfreado e, mais recentemente, da globalização, vários países assimilam e adaptam as concepções da Pedagogia Social para promover a transformação de suas realidades. Nesse aspecto, Paulo Freire, desde a década de 1960, se destaca por perceber a educação como emancipatória e política. Através da Educação Popular, a proposta freiriana se dispõe a buscar um caminho para a libertação, através da conscientização de educandos e de educandas dos seus

potenciais para o “ser mais”, pois, somente ao partir da própria pessoa, a transformação pode se caracterizar como libertadora de fato.

A luta pela libertação junto às pessoas marginalizadas visa o resgate da dignidade humana, que, devido à segregação histórica a qual são submetidas, não é reconhecida como inerente, nem mesmo pelas próprias pessoas oprimidas. Parte do referido processo de resgate, consiste na busca pela efetivação da cidadania. Nesse sentido, a Pedagogia Social, ao manter o olhar voltado tanto para o indivíduo, como para a coletividade, tem muito a contribuir, uma vez que, a cidadania se constrói com base nas inter-relações entre ambos. Dessa forma, as intervenções da Pedagogia Social têm por objetivo promover o desenvolvimento humano integral, a inclusão e a participação de cidadão e de cada cidadã, de maneira que estes e estas sejam reconhecidos e reconhecidas como sujeitos de direitos, e não, como objetos ou meios de caridade ou assistencialismo.

As peculiaridades apontadas, abrem espaço para o diálogo entre a Pedagogia Social e a Teologia da Libertação, uma vez que ambas, percebem o pobre enquanto fenômeno social e se dispõem a lutar junto a ele para a superação da situação de opressão, através da transformação social. Leonardo Boff destaca que a luta pela superação da iniquidade histórico-social, a qual as pessoas estão submetidas na sociedade atual, constitui responsabilidade teológica. Dessa forma, as ações desenvolvidas pelas ONGs, por estarem embasadas na solidariedade, no respeito e valorização da alteridade, bem como, no princípio da empatia, assumem cunho teológico.

No caso do MDCA, os princípios norteadores das ações evidenciam, claramente, o viés teológico, pois, incluem termos como: solidariedade, tolerância, partilha, fraternidade, bem coletivo, respeito à vida e dignidade humana. Além disso, uma vez que, a intencionalidade do trabalho desenvolvido consiste na inclusão das crianças e adolescentes partícipes dos programas, através do resgate da dignidade humana, a perspectiva teológica de Hugo Assmann, que reconhece na Endomística a possibilidade de vivência do amor solidário, pode dialogar com a abordagem holística implementada na instituição. Assumir a perspectiva do Deus em nós, remete à transcendência enquanto busca pelo sentido da vida, que se encontra em cada pessoa e para além dela, concretizado nas relações interpessoais e possibilita a significação de Deus. Da mesma forma, o trabalho social no MDCA, por se situar na esfera do cuidado, permite, também, o diálogo com a vertente teológica de Leonardo

Boff, que percebe o cuidado como “cuidado essencial”, ou seja, intrínseco à humanidade, caracterizado como “modo-de-ser-cuidado”⁴⁰². Ao agir *a partir* do cuidado, a Pedagogia Social estabelece diálogo constante com a Teologia, pois, suas ações pressupõem uma união orgânica com a alteridade, vivenciadas na comunhão, na convivência, reconhecida como coexistência, que acarreta corresponsabilidade.

Outra concepção do teólogo que se mostra capaz de estabelecer diálogo constante com o trabalho desenvolvido no MDCA, é a interface da Transparência, que permite experimentar Deus nas vivências cotidianas, uma vez que “Transparência significa a presença da transcendência dentro da imanência”⁴⁰³. Perceber Deus apenas como Transcendente, longe, distante, inalcançável, para quem vive em situação de vulnerabilidade social, pode agravar o sentimento de não pertença, reforçar a descrença em suas capacidades, contribuir para que a pessoa se julgue culpada por estar em tal situação, se reconheça não merecedora de esperança. Por isso, a percepção de Deus como Transparente, que possibilita a vivência da transcendência na imanência, torna-se relevante, pois, reconhece que “imanência e transcendência são dimensões da realidade humana concreta e histórica”⁴⁰⁴. Assim, transcender, significa superar determinada situação que, hoje, constitui a realidade (imanência), e nesse processo de superação, pode-se encontrar a significação de Deus. A busca pelo sentido da vida, se traduz em ações concretas de empoderamento, reforço da autoestima, resgate da dignidade humana, reconhecimento das capacidades e dos potenciais de cada pessoa, empatia e cuidado para com a alteridade.

Nesse sentido, minha práxis, enquanto educadora e, também, educadora social, se tece à luz da Teologia de Leonardo Boff, voltada para formação humana holística, mesmo quando a instituição não se estrutura sobre essa base teórico-prática, como no caso das escolas da rede pública, ou privada, nas quais trabalhei. Originalmente, sou da área das ciências exatas, graduada em Física. Nas escolas, sempre ministrei esse componente curricular, tido como árido, difícil, o qual, a grande maioria de estudantes, têm ojeriza! Entretanto, frequentemente, na metade do ano letivo, discentes me diziam estarem entendendo e gostando dos conteúdos, pois, meu jeito de ensinar era diferente. Quando eu perguntava o que tinha de diferente no meu

⁴⁰² BOFF, 2014, p. 109.

⁴⁰³ BOFF, 2012, p. 24.

⁴⁰⁴ BOFF, 2012, p. 26.

jeito de ensinar, ninguém sabia explicar, apenas diziam que não era só uma questão de explicação dos conteúdos, era mais do que isso, era a maneira como eu tratava cada pessoa na turma.

Sempre me inspirei muito na objetividade e na simplicidade de Paulo Freire e na subjetividade e no romantismo de Rubem Alves na construção da minha práxis pedagógica, pois, assim como minhas turmas, percebo neles algo diferente, que vai muito além da pedagogia, da didática ou das metodologias. Se trata de um compromisso, de um reconhecimento, de uma valorização, de respeito a toda diversidade e beleza da essência de cada pessoa, trata-se de “com-partilhar”, de empatia, de cuidado, de se ser humano. A Teologia me elucidou isso. Trata-se do “espírito teológico”. Leonardo Boff o aponta como sendo o traço que diferencia um teólogo de um teólogo da libertação. Tomo a liberdade de extrapolar a diferenciação para entre um professor/uma professora e um educador/uma educadora. Rubem Alves os e as diferencia ao comparar eucaliptos e jequitibás: professores e professoras são eucaliptos, árvores plantadas enfileiradas, de rápido crescimento, prontas para o corte; já educadores e educadoras, são jequitibás, árvores raras, velhas, que

Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. ⁴⁰⁵

As pessoas não plantam jequitibás, árvore nativa da Mata Atlântica brasileira, as próprias árvores espalham suas sementes e, delas, nascem jequitibás, nunca eucaliptos. Assim, feito jequitibá itinerante, me disponho a semear o espírito teológico no olhar de cada docente que cruzar meu caminho, na esperança de que cada semente encontre solo fértil em seus corações e lá, nasçam lindos jequitibás. Esse é o sentido último, e, também, primeiro, desse trabalho. Ao compartilhar minha vivência enquanto educadora social, em detalhes, com você, querido leitor e querida leitora, não pretendo, de maneira nenhuma, enaltecer meu trabalho, apenas, evidenciar a simplicidade suficiente para que uma ação pedagógica humanizadora possa cumprir com o propósito de viabilizar a transformação na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A experiência pedagógica, construída a partir do

⁴⁰⁵ ALVES, Rubem. **Para quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 16.

cuidado e de suas ressonâncias, imbuída do espírito teológico, que possibilita o diálogo constante entre a Pedagogia Social e a Teologia, se traduz em vivências transformadoras, que podem contribuir para a consolidação das aspirações da educação para o século XXI e do Estatuto da Criança e do Adolescente, e, dessa forma, viabilizar a construção de uma sociedade mais justa e equitária, na qual a dignidade humana seja, realmente, inerente a cada pessoa.

A tese, se encerra aqui, o trabalho, esse está apenas começando. As reflexões, essas jamais se esgotarão. As possíveis lacunas, essas são fundamentais, pois, sem elas, não há espaço para o crescimento, para a continuidade evolutiva, para a transcendência.

Feito carta comecei, feito carta finalizo...

Obrigada por me acompanhar até aqui!

De coração,

Beatriz A. W. K. de Souza

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Candido Mendes de. **Código Philippino ou Ordenações e Leis do Reino de Portugal**. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Philomathico, 14ed. 1870, Quinto Livro das Ordenações, p. 1147-1487. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- ALVES, Rubem. **Para quem gosta de ensinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- ANDREATO, Elifas. A história da heroína que criou a Declaração dos direitos da Criança. In: **Mãos Dadas**, revista on-line, jan. 2013. Disponível em: <<http://ultimato.com.br/sites/maosdadas/2013/01/22/a-historia-da-heroína-que-criou-a-declaracao-dos-direitos-da-crianca/>> Acesso em: 08 dez. 2017.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998, p. 366-367. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dona Flaksman, 2.ed., Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Deus em nós: o reinado que acontece no amor solidário aos pobres**. São Paulo: Paulus, 2010, 194p.
- AZEVEDO, Auta J. da Silva. **As formas de resistência aos processos de despolitização no campo da educação não formal**: narrativas de educadores/as sociais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, CE Programa de Pós-graduação em Educação. 141p. Recife, 2014.
- BARRETO, Tobias. **Menores e loucos em direito criminal**. Atualizado pelo Dr. Afonso Celso Rezende. Campinas: Romana, 2003.
- BATALHA CAMPAL, In: **Revista Veja**, 12 de dezembro de 1973, p.20. Disponível em: <<https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/275?page=30§ion=1&word=batalh%20campal>>. Acesso em: 04 set. 2017.
- BAZÍLIO, Luiz C.; MÜLLER, Tânia M. P. **Justiça versus educação: a criança no governo Vargas**. Artigo on-line. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/498TaniaMara_e_LuizCavaliери.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- BERGER, Peter; LUCKMANN. **A construção social da realidade**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BLACK, Daniel Espíndola. **Maior**. Compositor e intérprete: Dani Black, participação especial de Milton Nascimento. Duração: 00:04:59. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/dani-black/maior/>>. Acesso em: 12 nov.

BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade em pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976). **Revista Angelus Novus**, n 8, 2014. Disponível em: <<https://www.academica.org/danielboeira/4.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 10. ed., 2010.

BOFF, Leonardo. **Experimentar Deus**: a transparência de todas as coisas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. **Reinventando a Educação**. Artigo online. Publicado em 25 de maio de 2012(b). Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2012/05/24/reinventando-a-educacao/>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOFF, Leonardo; UNDURRAGA, Joaquín; ESQUIVEL, Adolfo Pérez; MIRANDA, Márcia. **Direitos humanos, direitos dos pobres**. Tomo III, Série V, Coleção Desafio da Vida na Sociedade. São Paulo: Vozes, 1991.

BORDENAVE, Juan F. Diaz. **O que é participação**. 8.ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Constituição de 1988**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 08 dez. 2017.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.346**, de 03 de junho de 2009. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL, Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Ata das Sessões Plenárias. **Texto do Discurso**: Vereador Prof. Célio Lupporelli. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/discvot.nsf/5d50d39bd976391b83256536006a2525/b7464926aeefbdb983257e4c0065f279?OpenDocument>> Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto-Lei nº 1.940 de 25 de maio de 1982**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1940.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto-Lei nº 94.338 de 18 de maio de 1987**. Regulamenta o art. 4º do Decreto-lei nº 2.318, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre a iniciação ao trabalho do menor assistido e institui o Programa do Bom Menino. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D94338.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL, **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1828**. Parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Casa Civil. 16 de julho de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 02 set. 2017.

Brasil, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de novembro de 1937). Casa Civil. 1937. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 02 set. 2017.

Brasil, **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 29 ago. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 145 de 11 de julho de 1893**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-145-11-julho-1893-540923-publicacaooriginal-42452-pl.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 947 de 29 de dezembro de 1902**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-947-29-dezembro-1902-584264-republicacao-107075-pl.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4780 de 02 de março de 1903**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4780-2-marco-1903-515922-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 5.083 de 01 de dezembro de 1926**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 13.706 de 25 de julho de 1919**. Art. 1º. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-republicacao-95833-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 16.272 de 20 de dezembro de 1923**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Art. 2º. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Ementa. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940**. Casa Civil. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940**. Casa Civil. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 3.799 de 5 de novembro de 1941**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL, **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964**, Casa Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513impressao.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL, **Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979**. Câmara dos Deputados: Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000**. Casa Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada em 20 dez. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Teologia**, 2019. Documento on-line. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4643-teologia>> Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 634, de 09 de agosto de 2018**. Disponível em: < http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36330392>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL, **Projeto de Resolução nº 81, de 09 de abril de 1976**. Diário do Congresso Nacional, DF, ano XXXI, 10 jun. 1976, suplemento ao nº 65. p.03. Disponível em: < <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD10JUN1976SUP.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, CONANDA, **Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006**. Disponível em: < <http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL, Senado Federal, Secretaria-Geral da Mesa. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Disponível em: < <http://legis.senado.leg.br/norma/476127/publicacao/15666486>> Acesso em: 11 out. 2019.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia (a idade da fábula)**: histórias de deuses e heróis. Tradução de David Jardim Júnior. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CABANAS, José Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 68 – 91.

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.51-60.

CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 109-130.

CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social en España. In: Nuñez, V. **La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002. p.81 – 112. Disponível em: <
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=163>>. Acesso em 12 jul. 2018.

CAVAGNINI, José Alberto. **Somos Inimputáveis!**: O problema da redução da maioria penal no Brasil. São Paulo: Baraúna, 2013.

CHNAIDERMAN, Miriam. **De gravata e unha vermelha**. Imovision, Documentário, duração: 01:20:19, 2015. Disponível para locação em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=bkNldhOhLqI>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

COELHO, Bernardo L. Moura. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. In: **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, ano 35, n.139, jul/set. 1998. p.93-108. Disponível em: <
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/390/r139-07.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Educação Pelo Diálogo e Para o Diálogo: o Programa Nacional de Alfabetização no Rio de Janeiro**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional: Um Olhar Sobre Paulo Freire, realizado na Universidade de Évora, Portugal, de 20 a 23 de setembro de 2000, 22 p. Disponível em: <
https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://app.uff.br/slab/uploads/texto56.pdf&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&d=12028324683404494085&ei=oNagXcTUMcqpmQH_4ZOgBg&scisig=AAGBfA0u6-Q39_59R1fv79AB-6-Hnq3aFg> Acesso em: 11 out. 2019.

CONCLUSÕES da IIIª Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. **Documento de Puebla**, texto oficial. Porto Alegre: Edições Paulinas, s.a., p. 274. Disponível em: <
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=2aahUKEwj5JSmwdXIAhVFPawKHYYI7AiEQFjAJegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fportal.pucminas.br%2Fimagedb%2Fdocumento%2FDOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182452.pdf&usg=AOvVaw1OCNYpE26DPdvEPFNtqMUD>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CORBELLINI, Gisele. **Convenção dos Direitos da Criança - Direito de Todos**. Artigo on-line. 2012. Disponível em: <
<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/conven%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-da-crian%C3%A7a-direito-de-todos>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. A mutação social. In: **Brasil criança urgente: a lei 8069/90, o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Columbus, 1990.

CRUZ, Osafá Pereira; DOMINGUES, André Luiz. **O significado da luta pela aprovação do estatuto da criança e do adolescente e a avaliação de sua aplicação**. Artigo on-line. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/andreeosafa.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.37-46, jan. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2018.

CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**: comentários jurídicos e sociais. São Paulo: Malheiros Editora, 5 ed., 2002.

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para Compreensão do direito da criança e do adolescente. In: **Revista do Direito**, nº 29, jan/jun 2008, p.22-43. Santa Cruz do Sul: UNISC. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/657/454>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, jul. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

DICIONÁRIO **Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>>. Acesso em: 25 jul 2017.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorin. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba, Ministério Público do Estado do Paraná, Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2017, 7 ed.. Disponível em: <<http://fempapr.org.br/site/wp-content/uploads/2017/07/Livro-ECA.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

DIRETRIZES DE RIAD, 1988, **Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil**. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1075>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Emenda Popular, de 03/08/1987, subscrita pelo Constituinte Nilson Gibson. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Emenda Popular nº 11, datada de 7/8/1987, p.14. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2017.

Emenda Popular nº 96, datada de 7/8/1987, p.91. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2017.

ESTEBAN, José Ortega; A la búsqueda del objeto, del espacio y del tempo perdido en la Pedagogía Social. In: **Cultura y Educación**, n.8, 1997, p. 103-119. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249603444_A_la_búsqueda_del_objeto_de_d_espacio_y_del_tiempo_perdido_de_la_Pedagogia_Social>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FÁBULA-MITO do Cuidado. Adaptação à cultura romana feita por Higino, versão livre em Português. In: BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 51-52.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 3.ed., 2011. p.33-96.

FARIA, Nathalia Rodrigues. O Governo João Goulart e os Movimentos de Educação e Cultura Popular: Conscientização e Independência Política Internacional. In: **XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio**, anais. São Gonçalo, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/site/anaiscomplementares>> Acesso em: 11 out. 2019.

FRAAS, Hans-Jürgen. **A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião**. Trad. Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997, 2ªed, 152 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25 ed., 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 5.ed., 2001.

FREGADOLLI, Luciana. Antecedentes históricos do Código Criminal de 1830. In: **Akrópolis: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v.5, n.20, 1997, p. 17-22. Artigo on-line. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1707/1479>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 9. ed, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004. Leitura online. Disponível em: <
<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BibliotPF&PagFis=5293>>.
Acesso em: 05 dez. 2019

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; USP, 1994.

GARCIA, Daniel Melo. Desenvolvimento histórico da responsabilização criminal do menor infrator. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 94. Disponível em: <
http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10594>.
>. Acesso em: 29 ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAZIOLA, Pe. Gianfranco. 40 anos da Conferência de Puebla. In: **Igreja em saída: notícias**. Pastoral Carcerária, 03 mai. 2019, artigo online. Disponível em: <
<https://carceraria.org.br/igreja-em-saida/40-anos-da-conferencia-de-puebla>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

GRÜN, Anselm; BOFF, Leonardo. **O divino em nós**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 167p.

HÄMÄLÄINEN, Juha. Social pedagogy as a meta-theory of social work education. In: **International Journal of Social Work**, v.32, n.2, abril, 1989, p. 117-128. Disponível em: <
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002087288903200206#articleCitationD>>
articleCitationD> Acesso em 25 jul. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. E-book, Brasília, 2012. Disponível em: <
https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO__CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649>. Acesso em: 02 ago. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KANT, Immanuel. Sobre Pedagogía. In: LUZURIAGA, L. **Sobre educación: Kant, Pestalozzi y Goethe**. Hipertexto. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. Disponível em: <
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3j3b4>>.
Acesso em 28 jul. 2019.

KLEMZ, Charles. **Inclusão transversal da diversidade humana a partir da perspectiva da educação de da teologia**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: EST/PPG, 2019.

LEMOS, Jullyane de O. Maia; MOREIRA, Patrícia V. Leitão. Políticas e Programas de Alimentação e Nutrição: Um Passeio pela História. In: **Revista Brasileira de**

Ciências da Saúde. v. 17, n. 4. 2013. p. 377-386. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/13464>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LIMA, Fernanda da Silva. A repressão sobre a infância empobrecida na Primeira República no Brasil. In: **Boletim Jurídico**. Uberaba/MG, a. 5, n. 254, 2007. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=1884>> Acesso em: 31 ago. 2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

LOPÉZ, Susana Torío. La Pedagogía Social em España. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.95-108.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 15 ed. 1984.

MACHADO, Érico Ribas. **Fundamentos da Pedagogia Social**. Curso de Especialização: Intervenção Sociocultural em contextos escolares e não escolares. E-book, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/442/1/MACHADO%2C%20E.R.%20-%20Fundamentos%20da%20Pedagogia%20Social%20%28revisado%29%2001.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2017.

MACIEL, José Fábio Rodrigues. Ordenações Filipinas- considerável influência no direito brasileiro. In: **Jornal Carta Forense**. Documento on-line, 2006. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/ordenacoes-filipinas--consideravel-influencia-no-direito-brasileiro/484>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

MANZATTO, Antonio. Pequeno panorama da Teologia e Literatura. p.87-98. In: MARIANI, Ceci Baptista; VILHENA, Maria Angela. **Teologia e Arte: expressões da transcendência, caminhos de renovação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MANZATTO, Antonio. Teologia e Literatura: bases para um diálogo, In: **Interações – Cultura e Comunidade**. Revista on-line. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 11, n.19, p. 8-18, jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-2478.2016v11n19p8/9905>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARGINALIZADA, In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/marginalizada>>. Acesso em 15 dez. 2017.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. O Ordenamento Jurídico Brasileiro. In: **Revista Jurídica Virtual da Presidência da República**. Brasília, vol. 1, n. 3, julho,

1999, artigo on-line. Disponível em: <
<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1054/1038>>.
 Acesso em: 29 ago. 2017.

MATEOS, Gabriela. **Crianças Transexuais**: 10 histórias que vão emocionar você. Publicado em: 03 mar. 2014. Disponível em: < <http://hypescience.com/criancas-transexuais/>>. Acesso em 25 nov. 2019.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MDCA, sítio da instituição. **Quem Somos**. Disponível em: <
http://www.mdca.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=58>. Acesso em: 05 abr. 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percorso histórico dos métodos de alfabetização**. Acervo digital UNIVESP/UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, s.a, p. 23-35. Disponível em: <
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjL7_3r1aDIaDI_IrkGHQy9CS4QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Facervo.digital.unesp.br%2Fbitstream%2F123456789%2F40137%2F1%2F01d16t02.pdf&usq=AOvVaw2f-GaUiNoPKAYfYalJs4Ah>. Acesso em: 16 out. 2019.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.

MONCORVO FILHO, Arthur. **Em torno do berço**. Rio de Janeiro: Typ. Baptista de Souza, 1914. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/MoncorvoFilho/Rolo11/18_Em_torno_do_berco.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

OLIVEIRA, José Francisco P. A grande curva em nossa história educacional: a juventude e a escola de ensino médio. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo: Metodista, n. 25, p. 49-57, dez., 2004.

OLIVEIRA, Juliana N.; FUNES, Gilmara P. F. Mohr. **Histórico da maioria penal no Brasil**. Artigo on-line. 10p. Disponível em: <
<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1745/1657>>.
 Acesso em: 30 ago. 2017.

OÑA, José Manuel de. El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. In: **Revista de Educación Social**. España: Asociación Estatal de Educación Social. n.º 4, 27 set. 2005, p. 6. Disponível em: <
<http://www.eduso.net/res/res/?b=7&c=64&n=177>>. Acesso em: 18 out. 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <
https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html>. Acesso em: 09 dez. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança** – 1959. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil;

através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em:

<<http://www.direi4tohumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 08 dez. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

OTTO, Hans-Owe. Origens da Pedagogia Social. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. (orgs) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.29-42.

PAIVA, Jacyara; SOUSA, Cleia Renata Teixeira de; NATALI, Paula Marçal; BAULI, Régis Alan; MÜLLER, Verônica Regina. A atuação profissional e formação do educador social no Brasil: uma roda da conversa. In: **Interfaces Científicas - Educação**. Universidade Tiradentes, UNIT. Aracajú, Sergipe: Editora Universitária Tiradentes, versão online, v. 3, n. 1, out. 2014, p. 77- 88. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1633>>. Acesso em: 18 out. 2019.

PASSOS, Adriano. Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas. In: **Caderno Conciso**. 15 mar. 2010. Disponível em: <<http://cadernoconciso.blogspot.com/2010/03/ordenacoes-afonsinas-manuelinas-e.html>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente**: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PÚBLIO, Carlos Alberto Maciel. Significativos traços do abandono social da criança e do adolescente no Brasil. In: **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. n.12, Vitória da Conquista/BA, 2011, p.33-51. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/view/1744/1605>>. Acesso em: 04 set. 2017.

REBLIN, Iuri A.; SINNER, Rudolf von. Os desafios contemporâneos das dinâmicas relacionais entre religião e sociedade. In: **Religião e Sociedade**: desafios contemporâneos. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012, Prefácio.

REBLIN, Iuri A.; SOUZA, Beatriz A.W.K.; BARCELLOS, Eliana C. C. **Viva a diferença!** Ensaio sobre educação e inclusão. São Leopoldo: Faculdades EST, 2017, 213 p.

REGRAS DE BEIJING, 1985, **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude**. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1074>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

RIBAS, Érico; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. O educador social no Brasil: perspectivas históricas e discussões atuais. In: **EDUCERE**, XI Congresso Internacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013, p. 10755-10769. Disponível em: <
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahahUKEw1vuP_qXIAhXixlkKHfQjDMUQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Feducere.bruc.com.br%2FCD2013%2Fpdf%2F7864_4336.pdf&usg=AOvVaw18Q98tX7b6C7a20SVnKNDH>. Acesso em: 17 out. 2019.

RIVERA, Deodato. A mutação civilizatória. In: **Brasil criança urgente: a lei 8069/90**, o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente. São Paulo: Columbus, 1990.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004. Disponível em: <
http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2011.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 3.ed., 2011.

ROCHA, Alessandro. Memórias Póstumas e o diálogo entre teologia e literatura. In: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Revista on-line, ed. 262, 16 de jun. 2008, São Leopoldo. Disponível em: <
<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao262.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

ROCHA, Alessandro; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda (orgs). **Teologias e literaturas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2011.

ROESE, Adriana; GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de; LOPES, Marta Julia Marques. Diário de campo: construção e utilização em pesquisa científica. In: **Brazilian Journal of Nursing** on-line, v. 5, n. 3, 2006. Disponível em: <
<https://docero.com.br/doc/1xnvnx>> Acesso em: 02 Mar. 2020.

ROMÃO, Luis Fernando de França. **A Constitucionalização dos Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Almedina, 2016.

RYYNÄNEN, Sanna. A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 61-81.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **II Congresso Nacional**

de Formação de Professores; XII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Anais, p. 4094-4106. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em Conflito com a Lei** – da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 4 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 10 ed. 2019.

SILVA, Cátia Aida. **Justiça em jogo:** novas facetas da atuação dos promotores de justiça. São Paulo: USP, 2001.

SILVA, Roberto da. Os princípios do ECA e a superação da doutrina da situação irregular. In: **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Livro eletrônico. 1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015, 126 p. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/eca/e_book_ECA.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SIQUEIRA, Galdino. **Direito Penal Brasileiro:** (segundo o Código Penal mandado executar pelo Decreto N. 847, de 11 de outubro de 1890, e leis que o modificaram ou completaram, elucidados pela doutrina e jurisprudência). Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003., v. 1. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496211>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SOARES, Oscar de Macedo. **Código penal da República dos Estados Unidos do Brasil (1890).** Rio de Janeiro: Senado Federal: Superior Tribunal de Justiça, 2004. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496205>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SOTTO MAIOR NETO, Olympio de Sá. Prefácio da 1ª edição In: DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorin. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado.** Curitiba, Ministério Público do Estado do Paraná, Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2017, 7 ed. p. IV. Disponível em: <<http://fempapr.org.br/site/wp-content/uploads/2017/07/Livro-ECA.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOUZA, Beatriz Alice W. K. de. Cis/transgêneros e homo/heterossexuais: o jogo do pinto e da perereca. In: **II Simpósio Internacional da ABHR – Anais.** Florianópolis, 2016, p 1-17.

SOUZA, Beatriz Alice W. K. de; BARCELLOS, Eliana Cristina C. Busca pela identidade e o despertar da autoestima através da arte: uma vivência entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social. In: Congresso Latino-Americano de Gênero E Religião, 4., 2016, São Leopoldo. Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: EST, v. 4, 2016, p. 5-13. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/605/338>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SOUZA NETO, J. Ecos da Teologia da Libertação na Pedagogia Social. In.: SILVA, R.; MOURA, R.; MACHADO, E.(Orgs.) **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. vol. 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

UNICEF BRASIL, **Histórico**. Artigo on-line. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9489.htm>. Acesso em: 11 dez. 2017.

VIEIRA, Rafaela Cristine de Moraes. **A construção social da infância**: uma abordagem histórica e sociológica. Programa de Pós-graduação Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2014, p.8-9. Disponível em: <https://www.academia.edu/15352747/A_CONSTRU%C3%87%C3%83O_SOCIAL_DA_INF%C3%82NNCI_UMA_ABORDAGEM_HIST%C3%93RICA_E_SOCIOL%C3%93GICA?auto=download>. Acesso em: 06 set. 2017.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. In: **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v.19, n.37, p.103-124, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2017.

WEGNER, M. **Pedagogia social e valores**: o resgate ao direito à educação. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Teologia, orientadora: Laude Erandi Brandenburg, São Leopoldo: EST/PPG, 2008. Disponível em: <<http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/607>> Acesso em 30 jul. 2018.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.