



INFÂNCIAS ROUBADAS

Direito e Literatura

Josiane Rose Petry Veronese

Rosane Portella Wolff

(ORGANIZADORAS)


HABITUS
EDITORA

Josiane Rose Petry Veronese

Rosane Portella Wolff

ORGANIZADORAS

INFÂNCIAS ROUBADAS: DIREITO E LITERATURA

Ana Carolina Alvarenga

Ana Larissa da Silva Brasil

Geralda Magella de Faria Rossetto

Guilherme da Silva Araújo

Gustavo Felipe Petry Veronese

Humberto Francisco Ferreira

Campos Morato Filpi

Iasna Chaves Viana

Ísis Boll de Araujo Bastos

Joana Ribeiro

Josiane Rose Petry Veronese

Maíra Cardoso Zapater

Marcelo de Mello Vieira

Marcelo Pretto Mossmann

Mario Davi Barbosa

Marina Carneiro Matos Sillmann

Marli M. Moraes da Costa

Marcos Rohling

Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira

Paulo Vinícios Appelt

Ronaldo David Viana Barbosa

Rosane Portella Wolff

Samara Tavares Agapto das Neves
de Almeida Silva



HABITUS
EDITORA

Florianópolis
2023

Copyright© 2023 by Josiane Rose Petry Veronese & Rosane Portella Wolff

Produção Editorial: Habitus Editora

Editor Responsável: Israel Vilela

Capa e Diagramação: Conrado Esteves

As ideias e opiniões expressas neste livro são de exclusiva responsabilidade dos Autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Editora.

CONSELHO EDITORIAL:

Alceu de Oliveira Pinto Junior UNIVALI	Gilsilene Passon P. Francischetto UC (Portugal)-FDV/ES
Antonio Carlos Brasil Pinto (<i>in memoriam</i>) UFSC	Horácio Wanderlei Rodrigues UFSC/ FURG
Cláudio Macedo de Souza UFSC	Jorge Luis Villada UCASAL-(Argentina)
Dirajaia Esse Pruner UNIVALI-AMATRA XII	Josiane Rose Petry Veronese UFSC
Edmundo José de Bastos Júnior UFSC- ESMESC	Juan Carlos Vezzulla IMAP (Portugal)
Eduardo de Carvalho Rêgo UFSC	Juliano Keller do Valle UNIVALI-ESA OAB/SC
Elias Rocha Gonçalves IPEMED-SPCE Portugal-ADMEE Europa-CREFAL Caribe	Lauro Ballock UNISUL
Fernando Luz da Gama Lobo D'Eça IES-FASC	Marcelo Gomes Silva UFSC-ESMPSC
Flaviano Vetter Tauscheck CESUSC-ESA-OAB/SC	Marcelo Buzaglo Dantas UNIVALI
Francisco Bissoli Filho UFSC	Nazareno Marcineiro UFSC-ACADEMIA DA PMSC
Geyson Gonçalves CESUSC-ESA OAB/SC	Paulo de Tarso UNIVALI

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V549i	VERONESE, Josiane Rose Petry; WOLFF, Rosane Portella. Infâncias Roubadas: direito e literatura / Ana Carolina Alvarenga...[et al.]; Organizadoras: Josiane Rose Petry Veronese e Rosane Portella Wolff 1ª ed. – Florianópolis: Habitus, 2023. recurso digital; Formato: e.book Modo de acesso: world wide web Inclui bibliografia. ISBN: 978-65-89866-90-9 1. Direito da Criança e do Adolescente 2. Temais Atuais do Direito da Criança e do Adolescente 3. Análises Teóricas do Direito da Criança e do Adolescente -Brasil I. Título
-------	--

CDU 347.64



Todos os direitos desta edição reservados à Habitus Editora.
www.habituseditora.com.br – habituseditora@gmail.com

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

ORGANIZADORAS

Josiane Rose Petry Veronese

Professora Titular da Disciplina de Direito da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestre e Doutora em Direito pela UFSC, com pós-doutorado pela PUC Serviço Social/RS e pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Professora dos Programas de Mestrado e Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Direito/UFSC. Coordenadora do NEJUSCA - Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente/CCJ/UFSC e do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade. Dezenas de obras, capítulos de livros e artigos que versam sobre o Direito da Criança e do Adolescente. Integra a Academia de Letras de Biguaçu/SC, com a Cadeira nº 1; a RUEF (Rede Universitária para o Estudo da Fraternidade) e a Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infância.

Rosane Portella Wolff

Desembargadora do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Graduada, Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, sob a orientação da Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese. Mestre em Direito pela UFSC. Especialista em Direito Civil pela Faculdade Exponencial - FIE. Coordenadora da Coordenadoria da Infância e Juventude - CEIJ do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, de 2018 a 2021.

AUTORES

Ana Carolina Alvarenga

Ana Larissa da Silva Brasil

Geralda Magella de Faria Rossetto

Guilherme da Silva Araújo

Gustavo Felipe Petry Veronese

Humberto Francisco Ferreira Campos Morato Filpi

Iasna Chaves Viana

Ísis Boll de Araujo Bastos

Joana Ribeiro

Josiane Rose Petry Veronese

Maíra Cardoso Zapater

Marcelo de Mello Vieira

Marcelo Pretto Mossmann

Mario Davi Barbosa

Marina Carneiro Matos Sillmann

Marli M. Moraes da Costa

Marcos Rohling

Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira

Paulo Vinícios Appelt

Ronaldo David Viana Barbosa

Rosane Portella Wolff

Samara Tavares Agapto das Neves de Almeida Silva

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
<i>Josiane Rose Petry Veronese</i>	
<i>Rosane Portella Wolf</i>	
QUAL O LUGAR DA CRIANÇA NA OBRA “QUARTO DE DESPEJO”?	13
<i>Josiane Rose Petry Veronese</i>	
O KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ-BRASIL – A HISTÓRIA QUE DEVE PROSEGUIR SENDO CONTADA PELAS CRIANÇAS INDÍGENAS, SOB A ÉGIDE DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL PLURAL	31
<i>Rosane Portella Wolff</i>	
RESPEITO SIM! VIOLÊNCIA NÃO! – LACUNAS E AVANÇOS NA PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA INFANTIL	55
<i>Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira</i>	
A DEVOLVIDA: REFLEXÕES SOBRE A ADOÇÃO DE CRIANÇAS E O ABANDONO DE FILHOS ADOTADOS	79
<i>Marcelo de Mello Vieira</i>	
<i>Marina Carneiro Matos Sillmann</i>	
INFÂNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONTO “NEGRINHA”	99
<i>Ísis Boll de Araujo Bastos</i>	
<i>Maíra Cardoso Zapater</i>	

**JOÃO DE SANTO CRISTO E CARLOS DRUMMOND
DE ANDRADE SOBRE A INFÂNCIA AUSENTE.....119**

Ronaldo David Viana Barbosa

Geralda Magella de Faria Rossetto

**“ESTRELAS ALÉM DO TEMPO”: REPRESENTAÇÃO DA SEGREGAÇÃO
RACIAL E DA LUTA DAS MULHERES NEGRAS PELO RECONHECIMENTO
DE DIREITOS E DE SUA IDENTIDADE 135**

Marli M. Moraes da Costa

**DA NEGAÇÃO À AFIRMAÇÃO DA INFÂNCIA:
ROUSSEAU E KANT NA ORIGEM DO DIREITO À EDUCAÇÃO..... 153**

Marcos Rohling

**A INFÂNCIA NEGADA PELO TRABALHO FORÇADO DE CRIANÇAS
E ADOLESCENTES: ADUNNI, A GAROTA QUE NÃO SE CALOU 181**

Samara Tavares Agapto das Neves de Almeida Silva

Ana Larissa da Silva Brasil

**DIREITO À LITERATURA COM SUPORTE NA OBRA
CAPITÃES DA AREIA: ESTÍMULO PARA A REINTEGRAÇÃO
DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE..... 195**

Humberto Francisco Ferreira Campos Morato Filpi

Iasna Chaves Viana

Marcelo Pretto Mossmann

**“O DEMÔNIO FAMILIAR”: DEBATES SOBRE A EXTINÇÃO
DA ESCRAVIDÃO PELO VENTRE LIVRE EM JOSÉ DE ALENCAR..... 213**

Guilherme da Silva Araújo

Mario Davi Barbosa

ESPELHOS DA MEMÓRIA 231

Paulo Vinícios Appelt

O VOO DA IMAGINAÇÃO 235

Paulo Vinícios Appelt

CONTA DE UM 239

Ana Carolina Alvarenga

**RUTH ROCHA EM "A ESCOLA DO MARCELO": A QUESTÃO DA INTERVENÇÃO DO
PODER JUDICIÁRIO EM CASOS DE OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL 243**

Gustavo Felipe Petry Veronese

Joana Ribeiro

PREFÁCIO

Infâncias roubadas

Por onde anda meu menino?
Por onde andam seus sonhos?
Tudo lhe é negado
Tudo lhe é roubado
Escola, fantasias,
brinquedos, família...
Tudo negado.
Uma nova cultura
precisa ser criada.
Uma cultura do cuidado,
da proteção,
do amor.
A cultura do castigo,
da exploração,
do abuso
precisa ser expurgada.
Violações,
omissões
precisam ser obstadas.
Novas práticas,
novos olhares
que encontram o olhar da criança.
Que se redescubra diante desse olhar.
Uma nova cultura
que se perceba enquanto humanidade,
que se reconheça no ser criança.

(Josiane Rose Petry Veronese)

Esta obra tem em seu âmago um grande desafio, um pensar coletivo que aproxima ou desafia o Direito e a Literatura, com um olhar especial sobre as realidades das infâncias destituídas em seus direitos, roubadas de sua essência de seres humanos em processo de desenvolvimento.

Uma coletânea com esse recorte precisa enfrentar questões que vão desde o racismo, o preconceito e tantas outras discriminações, como também abordar temas sensíveis, como o artigo que se debruça sobre a criança indígena. Uma nação que compreenda o sentido de povo, jamais poderia desconsiderar os povos, as comunidades tradicionais.

Os textos aqui colecionados nos advertem acerca das fragilidades, das vulnerabilidades de milhões de crianças e adolescente que tiveram e ainda têm as suas infâncias e adolescências roubadas. Choca-nos quando assistimos tanto descaso, irresponsabilidades por parte da família, da sociedade e do Estado, em relação aos nossos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes.

Que este mergulho na Literatura e sua relação com o Direito nos mobilize, pois a nossa conformidade e naturalização das múltiplas formas de violência apontam que ainda estamos longe de compreender o que é um verdadeiro processo civilizatório, pois, na medida em que a dor do outro não mais me pertence, nos perdemos enquanto seres humanos.

É importante registrarmos que, além de termos escritos dos alunos da graduação e do doutorado em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, está obra reúne artigos de professores de outras instituições de ensino superior, o que é motivo de riqueza, pois se reafirma um pensar para além dos muros da UFSC.

Josiane Rose Petry Veronese

Rosane Portella Wolff

QUAL O LUGAR DA CRIANÇA NA OBRA “QUARTO DE DESPEJO”?

*Josiane Rose Petry Veronese*¹

1 INTRODUÇÃO

Infância negada

A infância deveria ser
um espaço de composição,
de construção,
de encantamento.

Mas o que vivemos:

Discriminação

Preconceito

Racismo.

Proposições e arquiteturas
de violência.

Negações de humanidade

¹ Professora Titular da Disciplina de Direito da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestre e Doutora em Direito pela UFSC, com pós-doutorado pela PUC Serviço Social/RS e pós-doutorado em Direito pela UnB. Professora dos Programas de Mestrado e Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Direito/UFSC. Coordenadora do NEJUSCA - Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente e do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade. Integra a Academia de Letras de Biguaçu/SC, com a Cadeira nº 1, a RUEF (Rede Universitária para o Estudo da Fraternidade) e a Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia. Dezenas de obras, capítulos de livros e artigos que versam sobre o Direito da Criança e do Adolescente.

Negações do ser sujeito.
Neste cenário
é a criança a mais atingida.
E para ela é dado um “espaço”
Um falso espaço:
O do trabalho infantil.
Pobreza
Mortalidade.
Não inclusão efetiva na escola.
Suicídios
Depressão
Tantas e tantas dores.
É preciso uma real insurgência.
Precisamos deixar a barbárie de lado.
Precisamos nos humanizar.
Precisamos alcançar e
valorizar o sujeito criança
E, assim,
expurgar as lágrimas
e dar sonoridade às gargalhadas.
(*Josiane Rose Petry Veronese*)

Trabalhar com as possíveis conexões entre o Direito e a Literatura trata-se de um movimento extremamente rico, que proporciona instigantes análises, não somente em termos de produções acadêmicas, o que por si só já é valioso, tendo em vista a escassa produção que envolva estes grandes temas, mas, especialmente, de suas possíveis correlações.

O desejo de conhecer é único, pois implica em um movimento de colocar-se na “casa do conhecimento”, casa esta que hospeda, recebe e cuida das infinitas variantes e variáveis possíveis de serem construídas. A literatura nos conecta com a nossa essência, ao tempo que aponta para as nossas fragilidades.

Construção/criação constituem-se as grandes riquezas do nosso processo civilizatório. A criatividade, pois, está no centro desse processo, que cuida de ser uma expressão que se estende, como se fosse possível trazeremos Manoel de Barros: “Meu quintal é maior do que o mundo.” (BARROS, 2018, p. 25)

De fato, o espaço literário pode ser o lócus desta expressão. Diante disso surge a pergunta: Por que a literatura? Porque entendemos que a literatura, para além de ser – ainda que também o seja – a arte da palavra, é reveladora também das relações sociais, políticas, econômicas, religiosas e, ainda, reveladora do Direito e, muitas e muitas vezes, ganha o papel da crítica a esse Direito, quando este se distancia do seu sentido de proteção, garantia, de inclusão.

A obra escolhida para essa análise é: “Quarto de despejo”. Uma obra que quebra – desde o seu “estilo”, que foi desenvolvida sob a forma de um diário, até a sua linguagem, escrita por alguém não letrado. Mas exatamente isso torna esta obra tão rica, extremamente interessante, não à toa que está no rol dos livros a serem perquiridos, dos mais importantes vestibulares do Brasil.

O diário de Carolina Maria de Jesus desvela-se no bairro do Canindé, numa favela² que se expandia na beira do rio Tietê, São Paulo, na década de 1950, escrito entre 1955 e 1960. O sucesso da obra, que narrava a vida de uma mulher, sensível, inteligente, no drama de seu dia a dia, foi tamanho que, a partir de 1960, em seguidas edições, atingiram cem mil exemplares.

A obra é escrita numa linguagem não apenas simples, mas que grita a sensibilidade de alguém que vive e não se conforma com a absoluta miséria. daquelas misérias que assolam lares, famílias, pessoas, para as quais tudo é exposto, como esgotos a céu aberto. Não há privacidade para nada, nem para o silêncio, nem para os amores, tudo é escancarado, sonoro.

...Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado animais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos. (JESUS, 2014, p.54)

O livro, sob a perspectiva sociopolítica, é uma grande denúncia. Denúncia a uma pobreza que é marginalizada, sem qualquer visibilidade, e que, em épocas de eleição é mesquinamente apropriada por políticos,

² É oportuno informar que a favela do Canindé não ocupa mais tal espaço, uma vez que foi ali construída a “Marginal Tietê”, que se ergue como uma grande metáfora da marginalização. Hoje as favelas multiplicaram-se e ocupam os mais variados lugares.

como abutres sobre lixões. Aí a dor, a pobreza extrema tem valor, o valor do voto. E, depois, tudo volta ao cotidiano do descaso. Portanto, não restam dúvidas que muitas são as leituras possíveis de serem feitas em relação a obra escolhida.

2 “QUARTO DE DESPEJO”: ONDE ESTÁ O LUGAR DA CRIANÇA?

Como estudiosa na área do Direito da Criança e do Adolescente, lancei sobre “Quarto de despejo” um olhar “temporal”, ou seja, uma análise em termos do tempo em que a obra foi escrita, qual a legislação à época vigente, em especial, no que concerne a garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros.

Os textos da escritora Carolina Maria de Jesus foram feitos em um período em que estávamos sob a égide do Código de Menores de 1927 – Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, como um sistema resultante da consolidação de leis especiais editadas durante a década de vinte³. O Código de Menores de 1927 foi elaborado sob a dinâmica de uma república instaurada em 1889, seguindo a regência de um positivismo e higienismo, próprios do governo do presidente da República, Washington Luiz P. de Sousa. Esses elementos por si só já dizem muita coisa.

O Código de Menores de 1927, considerado como o primeiro da América Latina, retrata um sistema marcado pela exclusão social, em especial de crianças e adolescentes, designados como “menores”. Há que se compreender que o citado Código alterou e substituiu concepções obsoletas como as de discernimento, culpabilidade, penalidade, passando a assumir a assistência ao “menor de idade”, sob a perspectiva

³ Cite-se um rol normativo: a Lei 4.242, de 5 de janeiro de 1921, regulamentada pelo Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923 (que “Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes”) e completada pelo Decreto Legislativo nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926; o Decreto 16.388, de 27 de fevereiro de 1924; o Decreto 16.444, de 16 de abril de 1924; o Decreto 17.508, de 4 de dezembro de 1926; entre outros decretos e regulamentos específicos à minoridade, que retiraram a questão do “menor infrator” (terminologia da época) da legislação penal vigente. Trabalho este que foi realizado pelo então juiz de Menores do Rio de Janeiro, Albuquerque Mello Mattos.

correcional-educacional, de modo que buscou abandonar a postura anterior de reprimir e punir – do sistema penal – e passou a priorizar, o regenerar e educar.

O Código de Menores de 1927, em seu artigo 1º, instituiu a aplicação de medidas de *assistência e protecção*, por autoridade competente, previstas no próprio diploma legal, aos menores de 18 anos, abandonados ou delinquentes. Constatamos que as medidas eram destinadas apenas àqueles que estavam na condição de abandono ou delinquência, portanto, a atribuição do Estado limitava-se em intervir, controlar, os que assim se encontrassem. (BRASIL. Decreto 17.934-A/1927)

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo. (

Determinava o Código de Menores de 1927, um rol conceitual. Vejamos:

1) Infantes expostos:

Art. 14. São considerados expostos os infantes até sete annos de idade, encontrados em estado de abandono, onde quer que seja.

2) Menores abandonados:

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 annos:

I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paesfallecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam;

II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisão dos paes. tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;

III, que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupillo ou protegido;

IV, que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actoscontrariosá moral e aos bons costumes;

V, que se encontrem em estado habitual da vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI, que frequentem logares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.

VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:

a) victimas de máos tratos physicos habituaes ou castigos immoderados;

b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude;

c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saude;

d) excitados habitualmente para a gatuñice, mendicidade ou libertinagem;

VIII, que tenham pae, mãe ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, condemnado por sentença irrecorrivel;

a) a mais de dous annos de prisão por qualquer crime;

b) a qualquer pena como co-auctor, cúmplice, encobridor ou receptador de crime commettido por filho, pupillo ou menor sob sua guarda, ou por crime contra estes.

As situações de vadiagem, mendicidade ou libertinagem, também são conceituadas:

Art. 28. São vadios os menores que:

a) vivem em casa dos paes ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractarios a receber instruccão ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros publicos;

b) tendo deixado sem causa legitima o domicilio do pae, mãe ou tutor ou 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 occupaço immoral ou prohibida.

Art. 29. 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.

Art. 30. 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.

3) Menores delinquentes:

Art. 68. O menor de 14 annos, indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submettido a processo penal de, especie alguma; a autoridade competente tomará sómente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punivel e seus agentes, o estado physico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e economica dos paes ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva.

§ 1º Si o menor soffrer de qualquer forma de alienação ou deficiencia mental, fôrapileptico, surdo-mudo, cego, ou por seu estado de saude precisar de cuidados especiaes, a autoridade ordenará seja ellesubmettido no tratamento apropriado.

§ 2º Si o menor fôr abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente proverá a sua collocação em asylo casa de educação, escola de preservação ou confiará a pessoa idonea por todo o tempo necessarioá sua educação comtando que não ultrapasse a idade de 21 annos.

§ 3º si o menor não fôr abandonado. nem pervertido, nem estiver em perigo do o ser, nem precisar de tratamento especial, a autoridade o deixará com os paes ou tutor ou pessoa sob cuja guarda viva, podendo fazel-o mediante condições que julgar uteis.

§ 4º São responsaveis, pela reparação civil do damno causado pelo menor os paes ou a pessoa a quem incumba legalmente a sua vigilancia, salvo si provarem que não houve da sua parte culpa ou negligencia. (Cod. Civ.,arts. 1.521e 1.623.)

Art. 69. O menor indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou Contravenção, que contar mais de 14 annos e

menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral d'elle, e da situação social, moral e economica dos paes, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda.

§ 1º Si o menor soffrer de qualquer forma de alienação ou deficiência mental, fôrepileptico, sudo-mudo e cego ou por seu estado de saude precisar de cuidados especiaes, a autoridade ordenará seja submettido ao tratamento apropriado.

§ 2º Si o menor não fôr abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo de o ser, nem precisar do tratamento especial, a autoridade o recolherá a uma escola de reforma pelo prazo de um n cinco annos.

§ 3º Si o menor fôr abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessarioá sua educação, que poderá ser de tresannos, no minimo e de sete annos, no maximo.

Art. 70. A autoridade póde a todo tempo, por proposta do director do respectivo estabelecimento, transferir o menor de uma escola de reforma para outra de preservação.

Art. 71. Si fôr imputado crime, considerado grave pelas circumstancias do factó e condições pessoaes do agente, a um menor que contar mais de 16 e menos de 18 annos de idade ao tempo da perpetração, e ficar provado que se trata de individuo perigoso pelo seu estado de perversão moral o juiz lheapplicar o art. 65 do CodigoPenal, e o remetterá a um estabelecimento para condemnados de menor idade, ou, em falta deste, a uma prisão commum com separação dos condemnados adultos, onde permanecerá até que se verifique sua regeneração, sem que, todavia, a duração da pena possa exceder o seu maximo legal.

Art. 72. Tratando-se de contravenção, que não revele vicio ou má indole, póde o juiz ou tribunal, advertindo o menor entregal-o aos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, ou dar-lhe outro destino, sem proferir condemnação.

Art. 73. Em caso de absolvição o juiz ou tribunal pode:

a) entregar o menor aos paes ou tutor ou pessoa encarregada da sua guarda, sem condições;

- b) entregal-o sob condições, como a submissão ao patronato, a aprendizagem de um ofício ou uma arte, a abstenção de bebidas alcoólicas, a frequência de uma escola, a garantia de bom comportamento, sob pena de suspensão ou perda do patrio poder ou destituição da tutela;
- c) entregal-o a pessoa idonea ou instituto de educação;
- d) sujeital-o a liberdade vigiada.

Constata-se, portanto, que o Código de Menores de 1927 estabeleceu um sistema punitivo próprio aos infratores da lei penal com idade de 14 a 18 anos. Todavia, houve uma diferenciação de tratamento: o adolescente abandonado, pervertido ou que estivesse em perigo de o ser, era sujeito à internação em uma escola de reforma, pelo tempo necessário à sua educação, com limite mínimo de três anos e máximo de sete. Aos adolescentes com idade entre 16 e 18 anos, que praticassem infração penal e restando provada a sua periculosidade, em virtude de seu estado de perversão moral, autorizava o artigo 71, ao juiz, a aplicação do artigo 65 do Código Penal, ou seja, a sanção imposta era a pena criminal comum, reduzida em dois terços. Em relação aos “menores delinquentes” (art. 68 e seguintes) com idade inferior a 14 anos, havia a preocupação, em termos formais, de não os sujeitar a processo penal de qualquer espécie.

De acordo com Pereira (1996, p, 16), não podemos invalidar o fato de que o Código de Menores de 1927 “representou a abertura significativa do tratamento à criança para época, preocupado em que fosse considerado o estado físico, moral e mental da criança, e ainda a situação social, moral e econômica dos pais.” (PEREIRA 1996, p, 16)

O juiz Mello Mattos, explica Costa (1986, p. 99), entendia que a assistência, prestada simplesmente sob o aspecto judicial, não teria nenhum efeito real se não fossem criados novos institutos e ampliados os já existentes. Acreditava que, com a criação de novas e mais modernas instituições, sobretudo se fossem adotados os modelos europeus, o problema do “menor” abandonado e do delinquente resolver-se-ia a curto prazo. O Código de Menores institucionalizou o dever do Estado em assistir os menores que, em face do estado de carência de suas famílias, tornavam-se dependentes da ajuda ou mesmo da proteção pública, para terem condições de se desenvolver ou, no mínimo, subsistirem no caso de viverem em situações de pauperização absoluta.

A tônica predominante desta legislação menorista era corretiva, isto é, fazia-se necessário educar, disciplinar, física, moral e civicamente as crianças oriundas de famílias “desajustadas” ou da orfandade. O Código instituía uma perspectiva individualizante do problema do “menor”, ou seja, a situação de dependência não decorria de fatores estruturais, mas do acidente da orfandade e da incompetência das suas famílias em assisti-los, educá-los, portanto, uma leitura sob a perspectiva do privado. O problema tornava-se público pelo somatório de dramas individuais e a solução residia na internação das crianças que, isoladas em instituições educacionais, teriam lá reconstituídas sua identidade e predisposição à conformidade aos cursos esperados de sociabilidade. (FUNABEM/MPAS, 1987, p. 32-33)

O Código de Menores de 1927 traz referência, também, sobre a regulamentação do trabalho do “menor”, limitando-o à idade de 12 anos e proibindo o trabalho noturno dos menores de 18 anos, o que à época foi um grande avanço, pois desde a mais tenra idade, as crianças pobres eram exploradas, com o uso da sua dócil mão de obra, nos mais variados setores.

Um elemento de grande relevância, em especial quando se lança um olhar crítico sobre o primeiro Código de Menores, foi o fato de ter expurgado a questão do discernimento, conforme era previsto na legislação penal que o antecedeu. No entanto, determinava que não sendo o menor abandonado, nem pervertido, nem estivesse em perigo de o ser, o juiz o recolheria para uma escola de reforma pelo prazo de um a cinco anos - art. 69, §2º.

Em se tratando de adolescente abandonado, pervertido ou em perigo de o ser, a internação em um reformatório dar-se-ia num período entre três a sete anos. Como é possível perceber, o abandono, ou seja, a pobreza, era um indicativo de que o tempo de recolhimento seria maior. Nesta linha, constata-se, de modo claro, a vertente positivista, ou seja, a intervenção – o quanto mais precoce possível – se faria urgente e necessária.

Mello Mattos compreendeu, ao instituir o Código de Menores, que a atividade do juiz não deveria se restringir a cuidar dos menores abandonados e delinquentes, conforme a designação de Lei n. 4.242, de 05 de janeiro de 1921. É a própria Lei n. 5.083/1926, em seu art. 1º, que esclarece esta questão, quando afirmava que o Código de Menores

não se ocuparia apenas dos menores abandonados e delinquentes, mas referir-se-ia a todos os menores de dezoito anos.

Tinha, portanto, o magistrado Mello Mattos este entendimento pelo fato de que há nessa Lei, que proporcionou ao Governo a decretação do Código de Menores, diversos capítulos que se ocupavam de outros “menores” que não os acima citados, como o Capítulo II, que tratava das crianças da primeira idade; o Capítulo VI, que dizia respeito ao trabalho dos menores; o Capítulo VIII, que se referia aos vários crimes e contra-venções praticados contra a fraqueza, a saúde e a moralidade da criança e do adolescente, quaisquer que fossem eles; e o Capítulo X, que em seu art. 93, dava ao juiz de menores da Capital Federal – Rio de Janeiro –, a atribuição de “praticar todos os atos de jurisdição voluntária tendentes à proteção dos menores, embora não sejam abandonados, ressalvada a competência dos juízes de órfãos”.

Observa-se que estes capítulos, uma vez consolidados no Código, conforme a designação da Lei n. 5.083/1926, ampliaram o conceito de “menor”, referindo-se não apenas a menores abandonados e delinquentes, como também a outras situações e categorias.

Mesmo tendo a lei menorista criado uma nova terminologia, com o emprego, inclusive, de uma perspectiva pedagógica, visando assistir o menor de idade de um modo mais completo, a questão era tida de forma claramente elitista na visão de Costa, pois em regra considerava-se especificamente os fatos do abandono e da delinquência dos “menores” pelas suas consequências mais visíveis e incômodas, elegendo uma série de medidas a fim de “tratar” o problema, não cuidando-se das suas verdadeiras causas, com o objetivo de se evitar tal quadro. Registre-se, e isto é importante destacarmos, que “embora as causas não fossem ignoradas, sua consideração por parte dos legisladores e especialistas não atingia o fator econômico diretamente. Eles propunham, quase sempre, soluções moralizadoras e psico-pedagógicas para atender a família carente e sua prole desassistida”. (COSTA, 1986, p.100)

A exploração industrial, segundo essa perspectiva, era apontada como fator básico na composição da carência infantil, devido à ausência dos pais em casa, o que os impossibilitava de assistirem plenamente, de educarem inclusive no plano moral a prole. Este fator tornava-se ainda mais grave quando os filhos tivessem alguma deficiência física ou mental.

Denunciavam alguns poucos que uma legislação de proteção à criança seria totalmente inútil, devido à exploração econômica à qual estava sujeito o trabalhador adulto, bem como a omissão do Governo na elaboração de uma legislação social que visasse essa classe.

A imprensa de oposição atacava:

[...] se procurará (sic) curar apenas os efeitos causados por uma moléstia social, para a qual os legisladores-terapeutas fazem vista grossa. Não a vêem: a situação do operário nacional. Explorado, maltratado, aviltado pelos bem montados na fortuna e na vida, o mal-estar do operário constitui a causa única dessa moléstia. A cujos efeitos terribilíssimos estão a preocupar o nosso legislador caolho. (A Manhã, 25 de nov. de 1926, p. 1)

A atitude paternalista assumida pelo Estado não onerava os gastos governamentais, além do que apontava uma manipulação ideológica, que visava não provocar nenhuma mudança na ordem de produção e acúmulo de capital e que, “em parte, desafogou as pressões que vinha sofrendo o governo Arthur Bernardes pelas ausências de uma legislação social há muito reivindicada pelo trabalhador.” (COSTA, p. 101)

Sobre o Código de Menores de 1927, convém ainda ressaltar que, apesar dos esforços de Mello Mattos e seus sucessores, estes tiveram como uma barreira praticamente intransponível, em virtude da política da época, a falta de recursos e de autonomia para a manutenção dos institutos já existentes e a implantação de novos. De forma que as reclamações oriundas dos juizes de menores nesse sentido eram constantes.

Tal impasse fez com que Sabóia Lima instaurasse, em 1938, um inquérito para pesquisar a origem dos insucessos dos estabelecimentos oficiais subordinados aos Juizados de Menores. Analisada a questão, propôs como alternativa viável para o problema a criação de um *Patronato Nacional de Menores*, que ao estilo do já existente na Argentina, funcionaria como uma espécie de autarquia administrativa e econômica que teria a função de administrar todos os estabelecimentos oficiais que estivessem sob a jurisdição dos juizados de menores. (CARVALHO, 1977, p. 103)

No entanto, tal solução não veio a ser adotada pelo governo brasileiro, somente em 1941, mediante o Decreto-Lei nº 3.779, é que foi instituído o Serviço de Assistência a Menores – SAM – com a tarefa de prestar em todo território nacional, amparo social aos “menores desvalidos

e infratores”, isto é, tinha-se como meta centralizar a execução de uma política nacional de assistência, desse modo, portanto, o SAM se propunha ir além do caráter normativo do Código de Menores de 1927.

Acoplado à perspectiva corretiva, tinha o SAM alguns objetivos de natureza assistencial, quando enfatizava a importância de estudos e pesquisas, bem como o atendimento psicopedagógico às crianças e adolescentes carentes e com problemas de conduta, os quais eram denominados *desvalidos* e *delinquentes*.

Contudo, o SAM não conseguiu cumprir suas finalidades, sobretudo devido a sua estrutura emperrada, sem autonomia e sem flexibilidade e a métodos inadequados de atendimento, que geraram revoltas naqueles que deveriam ser amparados e orientados.

As próprias *escolas modelares* do SAM, no antigo Distrito Federal, foram um completo fracasso:

Nas intenções [...] era veiculada a lógica de se garantir proteção ao Menor contra a má influência de seu meio ambiente e o atendimento que se dava era instrumentalizado através da disciplina e do incentivo ao patriotismo, entre outros. Dez anos depois, as estatísticas apontavam uma crescente delinqüência como resultado da ineficácia do programa. (FUNABEM/MPAS,1987, p. 33/34)

Muito embora as críticas ao SAM fossem generalizadas, nada impediu que sua lógica de ação – a internação de crianças e adolescentes carentes, abandonados, em instituições totais – se infiltrasse nas políticas da instituição que o sucedeu. Presumia-se que aqueles seriam mais bem protegidos se fossem isolados em relação ao seu ambiente de origem que os predisponha a uma situação de delinqüência e marginalidade. A internação significaria, sob esta ótica, a exposição máxima ao trabalho disciplinado, do qual resultaria a recomposição da identidade da criança abandonada e infratora, dentro dos padrões convencionais de interação.

Há que se fazer um registro histórico à Consolidação das Leis Penais, datada de 14 de dezembro de 1932, que representou a soma do Código Penal de 1890 e suas devidas alterações legislativas, admitia como circunstância atenuante ter o “delinqüente” entre 18 e 21 anos, conforme o artigo 42, 11°. Aos maiores de 16 anos e menores de 18 anos, seriam aplicadas as penas explicitadas no Código de Menores de 1927.

Os menores de 18 anos, abandonados e delinquentes, ficam submetidos ao regime estabelecido pelo Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, Código de Menores. Tal Consolidação, que nunca entrou em vigor, não considerava criminoso os menores de 14 anos (art. 27, 1º). (PIERANGELI, 1984, p.330 a 336)

3 OS “MENORES” E SEUS QUARTOS DE DESPEJO

As categorias apresentadas no Código de Menores de 1927: “infante exposto”, “menores abandonados” e “menores delinquentes” são reveladoras da realidade social daquela época, expressão clara dos inumeráveis quartos de despejos existentes por esse Brasil afora. Em várias passagens o diário faz referência à realidade cruel de nossas crianças. Fiquemos atentos que Carolina de Jesus não reduz o seu olhar, unicamente, sobre os seus três filhos: João José, José Carlos e Vera Eunice, mas o seu olhar alcança a criança num todo:

Olhou as crianças ao meu redor e perguntou:

– Estes filhos são seus?

Olhei as crianças. Meu, era apenas dois. Mas como todas eram da mesma cor, afirmei que sim. (Jesus, 2014, p. 23)

[...]

...Uma menina por nome Amália diz a mãe que o espírito lhe pega. Saiu correndo para se jogar no rio. Várias mulheres lhe impediu o gesto. Passei o resto da tarde escrevendo.[...] (p.24)

[...]

Tem hora que me revolto com a vida atribulada que levo. E tem hora que me conformo. Conversei com uma senhora que cria uma menina de cor. É tão boa para a menina... Lhe compra vestidos de alto preço. Eu disse:

–Antigamente eram os pretos que criava os brancos. Hoje são os brancos que criam os pretos. (Jesus, 2014, p. 24)

[...]

...E o pior na favela é o que as crianças presenciam. (Jesus, 2014, p. 45)

O diário relata o comparecimento de Carolina de Jesus ao Juizado de Menores para buscar seus filhos que estavam nas ruas enquanto ela trabalhava, ou para compreender acerca da conduta de um de seus filhos:

...Deitei o José Carlos e saí com o João. Fui no Juizado para saber se a havia a possibilidade de interná-lo. Preciso retirá-lo da rua porque agora tudo que aparecer de mal vão dizer que foi ele. (...) No Juizado o Dr. Que estava de plantão disse para eu voltar dia 10 que o dia 9 era feriado. Saí do Juizado e fui tomar o banho por ser mais barato. No ponto do bonde o João plantou-se na porta da pastelaria e eu sentei para descansar um pouco. Quando cheguei na favela era meia noite. Eu estava nervosa. (Jesus, 2014, p. 87)

[...]

Um outro episódio chama a atenção, pelo quadro cruel que sinaliza e marca a sua literatura de denúncia ao sistema:

...Quando eu estava preparando-me para sair a Dona Alice veio dizer que dois meninos do Juiz estava vagando aqui na favela. Fui ver. Estavam com roupas amarelas. Descalços e sem camisa. Só com aquele blusão em cima da pele. Eles estavam desorientados. Perguntei se queriam café. Responderam que não.

Eu entrei e fui preparar para sair para a rua. O José Carlos acompanhou os meninos. Depois veio perguntar-me se eu podia arranjar uma roupas para os meninos.

– Vá chamá-los!

Ele foi e voltou com os meninos. Um era mulato claro. Um rosto feio. Um narigão. O outro era branco bonito. Contaram-me horrores do Juizado. Que passam fome, frio e que apanham ininterruptamente.

[...]

Os meus filhos ficaram horrorizados com a narração dos fugitivos. Decidi não internar o João porque ele tem apetite. O que eu observei é que eles queriam livrar-se das roupas amarelas.

Os meninos perguntaram o meu nome e saíram sorrindo para mim, Penso: porque será que os meninos que fogem do Juizado vem difamando a organização? Percebi que no Juizado as crianças degrada a moral. Os Juízes não tem capacidade para formar o caráter das crianças. **O que lhes falta? Interesse pelos infelizes ou verba do Estado?** (Jesus, 2014, p. 87/88)

(grifamos)

A figura do Juiz de Menores ganha destaque nos relatos de Carolina, e por quê? Porque quando não se tem o tripé da proteção integral e especial, de que toda criança e adolescente tem direito, qual seja: família, sociedade e Estado, um ator jurídico ganha espaço neste cenário: o Juiz de Menores. Constituem-se aí grandes equívocos, de um Estado que na pessoa do Juiz de Menores ocupará o espaço do “bom” pai, que dará broncas, os conselhos e as punições.

Não é este o papel do Judiciário, papel este que, felizmente, foi objeto de outra configuração com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até nesse aspecto a obra de Carolina Maria de Jesus apresenta-se como uma denúncia, que, provavelmente ou não, sequer teria consciência disso. Mas seus registros, falas, gritaram por si só. Uma obra que aponta a falta de saneamento, de moradias, escolarização, enfim, precarização da vida.

Na medida em que avançava na obra, compreendi que – infelizmente, e até o momento – trata-se de uma obra atemporal.

Evidentemente, quando se acredita em uma sociedade que deva se constituir fraterna, a atemporalidade da obra de Carolina Maria de Jesus provoca angústia e dor. Pois passaram-se anos, décadas, e a realidade não está distante do que acontecia em meados do século XX. O que é pior, agravou-se. As favelas antes restritas a lugares demarcados nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, especialmente, hoje fazem parte do cenário de outros espaços, dezenas de lugares de absoluta miserabilidade em todo país.

A fraternidade há que se fazer presente nas áreas do conhecimento do Direito, da Literatura, enfim, em todos os lugares que existirem seres humanos com sede de transformação, pessoas desejanter paz, da partilha. Pessoas que se conheçam e se reconheçam. Eis o grande espaço da alteridade, que encontra na fraternidade a sua forma de agir.

O pêndulo negativo

Tempos sombrios,
infâncias negadas,
recrutamento do ódio.
Cárceres ao invés de escolas,
algemas ao invés de livros.
Tempos tristes,
tempos perversos.
Um Estado que se perde
ou faz perder.
Perder décadas de conquistas,
décadas em que foram escritos direitos, garantias.
E agora o que se pretende?
Um liberalismo cego, aniquilador?
E quem mais sofrerá?
Os mais frágeis,
nossos meninos e meninas,
com suas trágicas histórias.
Tragédias anunciadas pelo descaso,
pela omissão,
pela violência institucional.
(Josiane Rose Petry Veronese. *Partitura em poemas*, 2018, p.180)

5 REFERÊNCIAS

Assistência a menores. Uma legislação que peca pela base. Impressionados pelos efeitos, esquecemo-nos da causa do grande mal. **A Manhã**. Rio de Janeiro, 25 de nov. de 1926, p. 1.

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. **Memórias inventadas: a infância**. Rio de Janeiro: Alfagurara, 2018.

BRASIL. Decreto 17.934-A, de 12 de outubro de 1927. 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: 10 jul. 2022.

CARVALHO, Francisco Pereira de Bulhões. **Direito do menor**. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

COSTA, Maria Berenice Alho da. **História da assistência ao menor carente no Rio de Janeiro: 1907 a 1927**. Dissertação apresentada no Departamento de Serviço Social da PUC/ RJ, agosto de 1986.

FUNABEM/MPAS: **Projeto diagnóstico integrado para uma nova política do bem-estar do menor**: relatório final. Rio de Janeiro: Editado pela Coordenadoria de Comunicação Social, abr. 1987.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da Criança e do Adolescente**: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996

PIERANGELLI, José Henrique. **Códigos Penais do Brasil**: evolução histórica. São Paulo: Jalovi, 1984.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Partitura em poemas**. Florianópolis: Emais Editora, 2018.

O KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ-BRASIL – A HISTÓRIA QUE DEVE PROSSEGUIR SENDO CONTADA PELAS CRIANÇAS INDÍGENAS, SOB A ÉGIDE DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL PLURAL

*Rosane Portella Wolff*¹

Poema para o índio Xokleng

Se um índio xokleng
subjaz
no teu crime branco
limpo depois de lavar as mãos

Se a terra
de um índio xokleng
alimenta teu gado
que alimenta teu grito
de obediência ou morte

Se um índio xokleng
Dorme sob a terra
Que arrancaste debaixo de seus pés,
Sob a mira de tua espingarda
Dentro de teus belos olhos azuis

¹ Desembargadora do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Graduada, Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob a orientação da Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese. Mestre em Direito pela UFSC. Especialista em Direito Civil pela Faculdade Exponencial – FIE. Coordenadora da Coordenadoria da Infância e Juventude – CEIJ do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, de 2018 a 2021.

Se um índio xokleng
Emudeceu entre castanhas, bagas e conchas
De seus colares de festa
Graças a tua força, armadilha, raça:
Cala a tua boca de vaidades
E lembra-te de tua raiva, ambição e crueldade

Veste a carapuça
E ensina teu filho
mais que a verdade camuflada
nos teus livros de história².

(Lindolfo Bell)

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio surge do interesse em abordar o tema da proteção de direitos de crianças indígenas, partindo do que instiga Daniel Munduruku na obra *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, aduzindo na contracapa do livro que caberá ao leitor e à leitora completarem a história, pois ela termina quando começa a narrativa dos portugueses, cuja versão passa a ser escrita sob a visão e princípios europeus.

Sob a narrativa do colonizador, o índio foi descrito como cordial e amigável enquanto o auxiliou a conhecer e sobreviver na nova terra, passando a ser traíçoeiro, selvagem, atrasado, canibal e preguiçoso, que necessitava ser integrado à sociedade civilizada e tutelado, quando passou a “atrapalhar” o processo de colonização.

No decorrer dos séculos, o que se tem de legislação indigenista oscilou entre reprimir totalmente os interesses indígenas para atender as demandas do colonizador, e suavizar a opressão, mas sempre garantindo a exploração da mão de obra indígena, usurpação de terras e riquezas nativas e a extinção étnico-cultural.

² Poema Publicado no livro *Código das Águas*. São Paulo, Editora Global, 3ª edição, 1994. p.40. In SANTOS, Silvio Coelho dos. *Os índios Xokleng: memória visual*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; [Itajaí]: Ed. Da UNIVALI, 1997. p.112.

Em relação as crianças indígenas, a história é igualmente marcada pela violência cultural, através da catequese, violência física, através do uso da palmatória para repreender, e exploração, pois auxiliavam os jesuítas em locomoção entre matas e rios, entre outras atividades.

O índio sofreu (e sofre) as consequências de decisões políticas e econômicas dos governos e, estabelecidas relações amistosas com os colonizadores, iniciou um difícil aprendizado de convivência e luta por sua sobrevivência, que chega aos nossos dias.

Somente com a Constituição Federal de 1988 foram assegurados importantes direitos aos índios, dentre eles direitos territoriais, étnico-cultural e à auto-organização, abandonando o Estado brasileiro, ao menos no papel, a visão integracionista e política assimilacionista até então vigente.

Por outro lado, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a condição de sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento a crianças e adolescentes, recepcionando a Doutrina da Proteção Integral e inserindo crianças e adolescentes em um patamar máximo de proteção na estrutura jurídica nacional, mormente no que se refere à tutela de direitos e de garantias fundamentais.

Entretanto, ainda que a Constituição Federal não tenha feito qualquer distinção entre crianças e adolescentes por sua etnia, certo é que aos indígenas encontram-se assegurados direitos étnico-culturais, de modo que os estudos na área e a compreensão das diferenças tem proporcionado a edição de Leis e Resoluções determinando e orientando a observação da perspectiva da diversidade etnoracial e intercultural que envolve crianças indígenas.

Nesse contexto emerge a proteção plural e a categoria Doutrina da Proteção Plural, formulação teórica que busca instrumentalizar a Doutrina da Proteção Integral de modo a esta ter melhores condições para oferecer um tratamento mais adequado às questões envolvendo a diversidade cultural de crianças indígenas e mesmo de crianças de povos e comunidades tradicionais.

A efetivação dos direitos de crianças indígenas tem se mostrado situação complexa diante da dificuldade de se respeitar a diversidade cultural e a auto-organização perante a hegemonia do Estado Nacional, bem como diante dos inúmeros interesses a serem dirimidos, mas cuja omissão do Estado em enfrentar tem afetado o seu modo de vida e os expostos a violências diversas.

Consoante dados da UNICEF³, crianças brasileiras pertencentes a povos indígenas estão sendo vítimas de graves violações de direitos, entre elas em situação de fome, desnutrição crônica, insegurança alimentar e falta de atendimento médico.

Diante desse cenário, o tema aqui abordado é premente, porquanto, acredita-se, à efetivação dos direitos de crianças indígenas impõe-se a adoção de novas lentes, para que possam, assim, continuar sendo mantenedoras dos espaços da diferença, continuando a ser índio e manter a história de seu povo.

2 O AUTOR E A OBRA

Daniel Munduruku é escritor e professor paraense, pertencente ao povo indígena Munduruku. Autor de 56 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, a maioria classificados como literatura infanto-juvenil e paradidáticos. É Graduado em Filosofia e tem licenciatura em História e Psicologia. Tem Mestrado e Doutorado em Educação pela USP - Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Em 2021 concorreu a vaga 12 na Academia Brasileira de Letras.⁴

Em entrevista ao Blog Brasil de Fato, Daniel ressaltou a importância da literatura para desfazer estereótipos errôneos sobre os povos indígenas, aduzindo que, escrever, é a sua maneira de fazer política, de ajudar o Brasil a pensar o Brasil que ele não conhece, e que sempre foi ocupado por narrativas hegemônicas. Afirma o Escritor que:

Se a gente oferece para as crianças outras narrativas, elas vão compo-
do essas narrativas até se sentirem plenas, completas e nesse sentido
a gente pode imaginar que a literatura tem um papel militante, um
papel de permitir que as crianças possam aprender outras visões de
mundo, que elas possam se humanizar e possam crescer como pessoa,
como pessoas mais tolerantes, mais respeitosas, com a diversidade⁵

³ <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>

⁴ Currículo resumido em <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>. Acesso em 17.nov.2022

⁵ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-deste-sistema>. Acesso em: 17.nov. 2022.

O Karaíba – Uma História do pré-Brasil, é uma ficção e narra fatos que antecederam a chegada dos portugueses em terras brasileiras (MUNDURUKU, 2018, contracapa).

A partir de um exercício de imaginação e pesquisa, o Autor busca remontar um pouco do que aconteceu, aduzindo que cabe ao leitor ou leitora completar a história, que termina quando começa a narrada pelos invasores.

A história desenvolve-se em dezenove (19) capítulos e entrelaça a vida de quatro jovens de três aldeias distintas: Perna Solta, Maraí, Potyra e Periantã.

Perna Solta é um jovem Tupinambara, cujo apelido ganhara pelo fato de suas pernas serem finas, mais que a maioria dos jovens da aldeia, o que lhe tirara o direito de aprender a arte da guerra, mas lhe conferira uma velocidade acima do normal, tornando-o imbatível nas competições e tornando-o mensageiro. Para seu povo, um homem que não servia para a guerra estava condenado à morte e “foi preciso muita conversa com o conselho dos sábios para que se permitisse que o menino pudesse viver de acordo com sua capacidade” (MUNDURUKU, 2018, p.22), sendo que seus pais garantiram que ele era especial, que daria grande alegria à comunidade e que tomariam conta dele sem jamais deixar de cumprir suas tarefas comunitárias.

Maraí, jovem Tupiniquim de rara beleza, pretendida de Perna Solta (ela o escolhera ainda menina-moça, por sua coragem e valentia, porquanto via seu sofrimento em se fazer aceito pela comunidade diante de sua condição física), havia sido trazida das bandas do norte como prisioneira de guerra ainda menina.

Potyra, filha do chefe Tupiniquim, queria ser guerreira e rejeitava a tradição da aldeia de que mulheres precisavam casar, ter filhos e prepará-los para serem guerreiros. “Achava que todo mundo tinha que ser preparado para a guerra” (MUNDURUKU, 2018, p.27) e, por isso, por sua posição diferente, era mal-vista pela comunidade. Entretanto, como se preparara por muitas luas, estava pronta para ser a primeira mulher a entrar no campo de batalha e chefiar guerreiros homens.

Periantã, o mais forte guerreiro do chefe Anhangá, é escolhido por este como o líder a continuar seu trabalho, porquanto indicado pelos espíritos ancestrais, e que deveria vencer uma batalha para desposar uma jovem que daria ao povo um filho, um menino que reuniria em

torno de si todos os povos. “Esta reunião dos líderes seria responsável pela continuidade da memória ancestral de toda gente primeira daquela terra, pois ela estaria ameaçada pelos fantasmas do tempo” (MUNDURUKU, 2018, p.84) e “caçadores de almas” que estavam vindo.

A partir da notícia do velho Karaíba de que coisas assustadoras aconteceriam em breve com a chegada de um monstro que destruiria a memória, os caminhos, reviraria tudo, águas, terra, os animais, as plantas, os lugares sagrados, a narrativa se desenvolve expondo costumes, valores, crenças e tradições dos povos indígenas, tais como o respeito aos sábios, à memória ancestral, à mãe-natureza (“grande mãe que acolhe a todos indistintamente e sabe dar vida para uns e morte para outros”), aos sonhos das crianças (“as mensagens para as comunidades podem ser passadas pelas vozes das crianças”), às Lendas (“histórias criadas para contar verdades que nossas cabeças não conseguem alcançar”, e “que dizem que é preciso tomar cuidado com os caminhos que queremos seguir”), e, principalmente, a importância do povo e de sua gente, sendo que as crianças deveriam crescer juntas para aprender os princípios da tradição de maneira igual.

3 TEMPOS DEPOIS ...

Um dia Cunhambebe andava pelas margens do paranã coletando conchas, quando lhe chamou a atenção um cisco branco que “surfava” sobre as águas salgadas. O jovem se assustou com aquela visão e saiu correndo, largando o fruto de seu trabalho no chão. Sua gritaria chamou a atenção de todas as pessoas da aldeia, que se reuniram para ouvir o que o escolhido tinha pra dizer. Sem fôlego devido à sua forte correria, o garoto respirou fundo e anunciou:

- Os fantasmas estão chegando! Os fantasmas estão chegando!
(MUNDURUKU, 2018, p.125)

O autor de *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, ressalta na contracapa do livro a visão do colonizador sobre os habitantes autóctones do Brasil, na qual estes “nem humanos eram”, sendo que somente anos depois o Papa escreveria um documento assegurando humanidade àqueles povos.

Paulo III, em 02 de junho de 1537, escreveu a Bula Papal *Sublimis Deus*⁶ a qual discorre que os Índios, como verdadeiros Homens, não estão privados de sua liberdade e da posse de suas coisas, não devendo ser reduzidos à escravidão. Logo em seguida, em 09 de junho de 1537, a *Veritas Ipsa* veio asseverar que os Índios são seres racionais, capaz de se salvarem e livres por natureza⁷.

Os documentos não foram suficientes para abrir uma trilha que garantisse os direitos dos povos indígenas no Brasil, com suas culturas, tradições, valores, crenças, diversidade e autodeterminação.

Desde a ocupação do Brasil pelos portugueses houve interesse em normatizar as relações entre índios e os não índios e legitimar a exploração da mão de obra e a usurpação das suas terras e riquezas. Não havia a preocupação de garantir direitos dos povos indígenas (COLAÇO, 2012, p.120).

A primeira alusão ao direito dos índios e ao respeito aos seus costumes data de 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sob o comando do Marechal Cândido Rondon, o qual teria descendência indígena (BARBIERI, 2021, p.25).

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) reproduziu e generalizou o regime de tutela iniciado a partir da instalação do Governo Geral, em 1548, representado inicialmente pela missionarização por diversas ordens religiosas (agrupamento em aldeias para facilitar a propagação da fé cristã e adequar a população indígena às necessidades político-econômicas da empresa colonizadora portuguesa); passando pelo Regime de Órfãos (para que desenvolvessem o amor ao trabalho, sob os padrões ocidentais); retomando o debate em torno da sua humanidade com pretensão à cientificidade, quando, no decurso do século XIX, os interesses se voltam para suas terras, em vez da exploração da mão de obra – novamente retirando-os das terras e concentrando-os em aldeias; com a sua classificação de relativamente incapaz no Código Civil de 1916, passando a tutela a ser especial, exercida diretamente pelo Poder Executivo, por meio dos órgãos destinados a tal função (COLAÇO, 2012, p.102-107).

⁶ Disponível em: <https://www.veritatis.com.br/sublimis-deus-paulo-iii-02-06-1537/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

⁷ Disponível em: <https://www.veritatis.com.br/veritas-ipsa/>. Acesso em: 2.nov. 2022.

Por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) conteve-se a repressão e o extermínio, alguns territórios foram reservados e muitas populações foram contatadas (COLAÇO, 2012, p.107). Entretanto, diante de irregularidades envolvendo funcionários, inclusive com dilapidação do patrimônio e extermínio de indígenas, em 1967 o Governo Federal criou a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, em substituição ao SPI, tendo como diretrizes:

[...] o respeito à pessoa, às instituições e às comunidades indígenas; preservação da cultura e do equilíbrio biológico do índio; garantia da aculturação espontânea, evitando-se transformações abruptas na sua evolução socioeconômica, exclusividade de usufruto dos seus recursos naturais.

O governo militar à época pretendeu minimizar no exterior a repercussão dos escândalos envolvendo, entre outros, a utilização do patrimônio indígena e o uso do índio como mão de obra escrava (SANTOS, 1997, p.59)

Em 19 de dezembro de 1973 sancionou-se a Lei n. 6001, conhecida como Estatuto do Índio, a qual manteve o propósito integracionista que sempre esteve presente na postura do Estado português e brasileiro. Consoante o artigo 1º do Estatuto:

Essa lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

A Lei dividiu os índios conforme o grau de contato com a civilização em:

I – Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.

O Estatuto apresenta atualmente, muitas disposições em desacordo com a Constituição de 1988 e às normas internacionais que tratam sobre a matéria.

Na esfera constitucional, até a Constituição de 1988, o propósito de integrar o indígena à comunidade nacional, com o desaparecimento de sua cultura, não respeitando o direito à alteridade e a diferença, sempre foi a tônica nos documentos que contemplaram algum registro sobre índios.

Consoante breve histórico, registra Colaço (2012, p.108 - 110) que o Projeto de Constituição de 1823 demonstrava preocupação em criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios. Mas, a Carta outorgada em 1824 sequer os menciona.

O Ato Adicional de 1834 atribuiu competência às Assembleias Legislativas Provinciais e aos Governos Gerais para a promoção da catequese e civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias.

A Proposta Constitucional de 1890 propôs convivência pacífica e a miscigenação entre o europeu, o negro e o índio, com o reconhecimento da soberania indígena, como reflexo de ideais positivistas. Entretanto, a Constituição de 1891 refutou estes ideais, sequer mencionando os índios em seu texto.

A Emenda Constitucional de 1934 propunha que Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios destinassem 10% de suas verbas para auxílio e serviços aos pobres, para tratamento e colonização dos indígenas, o que foi rejeitado.

Foi na Constituição de 1934 que os indígenas foram citados pela primeira vez, sendo estabelecida a competência da União para legislar sobre a integração do índio à comunidade nacional, reconhecendo-se também o direito original dos “silvícolas” sobre suas terras, como sendo os primeiros donos delas.

A Carta Constitucional de 1937 retirou o item relativo à integração indígena, mantendo o reconhecimento citado na anterior sobre a posse da terra.

A Constituição promulgada em 1946 atribuiu a competência da União para legislar sobre a incorporação dos indígenas à comunidade nacional, e também tratou do direito à posse da terra.

O projeto Constitucional de 1967 previu a competência da União para legislar sobre questões da incorporação dos indígenas à comunhão nacional. Emendas Constitucionais de 1967 definem a terra como sendo um “patrimônio indígena”, que não pode ser alienado, garantindo direitos de usufruto sobre seus recursos naturais.

O Ato Institucional n. 1, de 1969, incluiu entre os bens da União as terras ocupadas pelos “silvícolas” e manteve a competência da União para legislar sobre a incorporação destes à comunhão nacional. Estabeleceu ainda que as terras habitadas pelos “silvícolas” são inalienáveis, à eles cabendo a posse permanente e usufruto exclusivo das riquezas naturais e todas as utilidades nelas existentes.

Foi com a Constituição de 1988 que direitos dos índios foram reconhecidos, trazendo novos elementos jurídicos para fundamentar as relações entre os índios e os não índios e garantir a manutenção de seus direitos diante da sociedade nacional.

A chamada Carta Cidadã acaba com a visão integracionista e a política de assimilação à sociedade civilizada. O índio adquire o direito à alteridade e a diferença, de modo que é a sociedade nacional que deve entender os valores e concepções étnico-culturais de cada povo indígena localizado no Estado brasileiro.

A Constituição reconhece como bem da União as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios (art.20, XI); atribui a competência privativa da União para legislar sobre populações indígenas (art. 22, XIV); estabelece que cabe ao Estado garantir o pleno exercício dos direitos culturais, protegendo as manifestações das culturas indígenas (art.215, § 1º); faz menção ao direito do ensino fundamental regular diferenciado, que deverá ser ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 210, § 2º); reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (art. 231), aduzindo, com relação às terras pelos índios tradicionalmente ocupadas, que são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis (art. 231, §§ 1º e 4º) e, reconhece a legitimidade processual dos índios, suas comunidades e organizações para ingressarem em juízo em defesa de

seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público nos atos do processo (art. 232).

O Código Civil de 2002, com redação dada pela Lei n. 13.146/15, ao estabelecer que a capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial (art. 4º, parágrafo único), não pode afastar-se do mandamento constitucional que reconhece a capacidade indígena.

Apesar de estarem garantidos constitucionalmente, a efetivação dos direitos indígenas depende ainda de regulamentação em vários aspectos.

Tramita na Câmara dos Deputados Federais Projeto de lei 2057, apresentado em 23 de outubro de 1991 (BRASIL,1991), que propõe a substituição do Estatuto do Índio pelo Estatuto das Sociedades Indígenas.

O texto trata de matérias polêmicas referente a demarcação das terras, aproveitamento de recursos minerais, hídricos e florestais em terras indígenas, questões penais, havendo muitas divergências entre os interesses das comunidades indígenas e os interesses políticos do governo e de grupos econômicos.

Discute-se ainda sobre o uso da denominação “sociedades indígenas”, “povos indígenas”, “comunidades indígenas”, “organizações indígenas” e sua natureza jurídica, sendo certo que as discussões entrelaçam-se com a questão do direito à autodeterminação dos povos, ou o direito dos povos de decidirem sobre sua própria vida comunitária, suas leis e suas regras, destino político, etc., sendo um processo que leva à proteção cultural dos povos e, por conseguinte, ao direito à diferença, aspecto importante à causa indígena e à sua sobrevivência.

Para Barbieri (2021, p.61), existe distinção entre a expressão povo indígena e comunidade indígena. Citando Cunha, conceitua povo indígena como “aquele que se consideraria distinto do povo brasileiro em virtude da consciência de sua continuidade histórica com sociedades que existiriam no atual território nacional no período pré-colonial”. A comunidade indígena seria o “grupo local de um determinado povo indígena”. Finalmente, índio seria “todo o indivíduo que se considera membro de uma comunidade indígena e é por ela reconhecido como tal”.

Barbieri (2021, p. 61) aduz ainda que as expressões grupos indígenas e populações indígenas, que são utilizadas na Constituição de 1988, podem ser também utilizadas como sinônimos de comunidades indígenas, para fins de aplicação dos preceitos constitucionais e legais de proteção e defesa de seus direitos, afirmando também que:

[...] o conceito que remanesce na Carta Magna é o de comunidade indígena, sendo este, nos termos da Constituição, um grupo local, pertencente a um povo que se consideraria distinto da sociedade nacional, em virtude da consciência de sua continuidade histórica com sociedades pré-coloniais, sendo os seus membros os índios, que, não precisariam ter características biológicas indígenas.

O componente necessário para a identificação seria a identificação do próprio índio e de sua comunidade, como membro de um povo de origem pré-colombiana, que se considerasse diferente do povo brasileiro.

Em se tratando de origem pré-colombiana, este estudo pode ser feito por antropólogos, arqueólogos ou historiadores. Mas só cabe ao indígena dizer se é ou não membro de uma comunidade indígena.” (BARBIERI, 2021, p.62)

Quanto aos documentos que trataram dos direitos indígenas, no âmbito internacional, por ter sido ratificada pelo Brasil em 20 de abril de 2004, através do Decreto n. 5051, registra-se a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, que tem como princípio reconhecer “as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e de seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religião dentro do âmbito dos Estados onde moram”.

Como documento internacional orientador das relações entre governo, sociedade civil e a sociedade indígena, importante documento igualmente é a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, que estabelece princípios e diretrizes a serem adotadas pelos Estados-membros para a elaboração das políticas indígenas e os limites da atuação dos governos em ações que atinjam esses povos.

Finalmente, a Declaração Americana sobre os Direitos dos povos Indígenas, de 15 de junho de 2016, a qual reconhece a organização coletiva e o caráter multicultural e multilíngue dos povos indígenas, a autoidentificação de pessoas que são consideradas indígenas, dentre outros direitos.

Não se sabe quantos indígenas habitavam o Brasil quando da chegada dos portugueses. Estima-se que eram na casa de milhões. Entretanto, apesar do seu extermínio e do tratamento dado à eles como

se fossem e deveriam desaparecer, através do paradigma da integração (seguindo a cultura e costumes da sociedade civilizada), quebrado com a Constituição Federal de 1988, que adotou o paradigma da interação (direito à diferença), o Censo do IBGE de 2010 aponta a existência de 896,9 mil indígenas, 36,2% habitando em área urbana e 63,8% em área rural, em 305 etnias (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais) com 274 línguas indígenas.⁸

Haviam 505 terras indígenas reconhecidas, o que compreendia 12,5% do território brasileiro, com significativa concentração na Amazônia Legal. Como “terras indígenas” foram consideradas as que se encontravam numa dessas quatro situações:

Declaradas (com Portaria Declaratória e as “aguardando demarcação”), homologadas (já demarcadas com limites homologados), regularizadas (que, após a homologação, foram registradas em cartório) e as reservas indígenas (terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União). No momento do Censo o processo de demarcação encontrava-se em curso para 182 terras.

No seu conjunto, esses povos representam parcela ínfima da população nativa. Segundo Santos (1997, p.117):

A dominação colonial vitimou povos inteiros pela introdução do trabalho escravo; doenças epidêmicas; guerras de extermínio; conversão religiosa; desorganização social; miscigenação; etc.

Os contingentes que lograram escapar ao invasor nos primeiros séculos, foram gradativamente submetidos a uma política integracionista que se acentuou com a formação do Estado-Nação.

É neste contexto que a partir dos anos setenta, os povos indígenas foram adquirindo uma crescente visibilidade. Este fenômeno não foi isolado. Coincide com o processo de redemocratização do Brasil e a emergência de diversas organizações não-governamentais. Gradativamente, lideranças indígenas emergem no cenário nacional reivindicando direitos, especialmente os relativos à demarcação de suas terras de ocupação tradicional; a assistência

⁸ <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 26 nov. 2022.

governamental em programas de saúde e de educação; o respeito à diferença cultural e linguística, etc.

Observa-se que, apesar de inúmeras violações, o índio continua resistindo e levando sua cultura, de geração em geração, sendo mantenedores dos espaços da diferença que hoje lhe é reconhecido como direito.

Entretanto, a incompreensão social das diferenças culturais não está superada, de modo que a especificidade dos direitos indígenas e, via de consequência, dos direitos de crianças indígenas, é pouco conhecida e reconhecida, tornando-se um desafio para a consolidação dos mesmos.

4 A PROTEÇÃO INTEGRAL PLURAL: DESAFIO PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA INDÍGENA

A Constituição Federal de 1988 é um marco na luta pela proteção aos direitos indígenas e de crianças e adolescentes.

Em relação aos direitos indígenas, a Constituição Federal de 1988 rompeu uma tradição secular integracionista e dizimadora, reconhecendo aos índios o direito à diferença e a sua capacidade, defendendo a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União a proteção, o respeito e a demarcação.

A base dos direitos constitucionais dos índios está elencada nos artigos 231 e 232 da Constituição de 1988.

Em relação aos direitos de crianças e adolescentes, a Constituição de 1988 recepcionou a Doutrina da Proteção Integral, através da qual ampara, com prioridade absoluta, 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, assegurando a proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A base constitucional dos direitos das crianças e adolescentes está no artigo 227 da Constituição Federal.

Ambas conquistas e previsões textuais são fruto de intensas reivindicações, lutas, resistências, retrocessos e avanços, os quais ainda não acabaram. O desafio que se apresenta é o de dar efetividade e

potencialidade aos direitos conquistados, o que, em relação aos direitos de crianças indígenas, acredita-se, somente será possível através de tratamento mais adequado às questões envolvendo a diversidade cultural que as envolve.

Isso porque, ainda que não se devesse estabelecer segmento mais vulnerável dentre os possíveis na esfera de proteção, certo é que crianças indígenas se encontram no fim da linha da escala de vulnerabilidades.

Segundo a UNICEF⁹, estudos na América Latina e Caribe demonstram que de cada 5 crianças que nascem na região, 4 sobrevivem. A quinta criança no Brasil é a indígena:

Muitas comunidades brasileiras tradicionais, quilombolas, ribeirinhas e dos grandes centros urbanos estão nessa categoria, que não tem seus direitos garantidos em sua totalidade. Porém, quando se analisa os poucos dados disponíveis, fica óbvia a extrema vulnerabilidade da população indígena, incluindo suas crianças e jovens.

(...)

Uma coisa que também chama a atenção dentro desse cenário além da riqueza de diversidade, é a situação percentual de crianças e adolescentes indígenas de 0 a 17 anos que vivem na pobreza. O dado do Brasil é de 80% na área rural; na Amazônia Legal chega a 85%; e na área urbana chega a 50%. Obviamente, a pobreza monetária não pode ser avaliada da mesma forma para áreas rural e urbana, mas esses números, de Então, quem é a quinta criança do Brasil? É a criança indígena. Elas têm, hoje, em dados atualizados, duas vezes mais risco de morrer antes de completar 1 ano do que as demais crianças brasileiras. Es estas crianças estão morrendo principalmente de causas evitáveis, como infecções respiratórias agudas, diarreia e malária, causadas principalmente pela desnutrição. Este cenário reflete o padrão epidemiológico do Brasil do início da década de 90. Dados do Brasil apontam que existem apenas 7% de crianças menores de 5 anos com desnutrição crônica. Na população indígena esse percentual sobe para 40,8%. Enquanto, para a população geral, 70% das mortes de crianças de até 1 ano se concentram nos

⁹ Unicef e a Primeira Infância: um olhar sobre as crianças indígenas. *In* Cadernos e Debates. Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmninnkajpcgclefindmkaj/https://www2>. Acesso em: 26 nov. 2022

primeiros 28 dias de vida, nas crianças indígenas 54% morrem no período pós-natal.

A extrema vulnerabilidade fez-se sentir também durante a Pandemia da Covid-19, levando a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), em conjunto com partidos políticos representados no Congresso Nacional (PSB, PSOL, PCdoB, REDE, PT, PDT), proporem, em 1º de julho de 2021, Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental para que o Supremo Tribunal Federal determinasse à União a tomada de medidas frente a situação da Pandemia nas terras indígenas – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.709.¹⁰

Este cenário permite admitir que a criança indígena se encontra em uma posição de prioridade dentro da própria regra da prioridade absoluta estabelecida pelo artigo 227 da Constituição Federal, conforme determina o Marco Legal da Primeira Infância, em seu artigo 14:

Art. 14. As políticas e programas governamentais de apoio às famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, buscarão a articulação das áreas de saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

[...]

§ 2º As famílias identificadas nas redes de saúde, educação e assistência social e nos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente que se encontrem em situação de vulnerabilidade e de risco ou com direitos violados para exercer seu papel protetivo de cuidado e educação da criança na primeira infância, bem como as que têm crianças com indicadores de risco ou deficiência, terão prioridade nas políticas sociais públicas. (BRASIL, 2016)

As violações dos direitos de crianças indígenas foram potencializadas pelo conjunto de violações históricas das políticas públicas integracionistas que desconsideravam as necessidades específicas dos povos indígenas.

¹⁰ Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5952986>. Acesso em: 26 nov. 2022.

Entretanto, mesmo após a promulgação da Constituição de 1988 e da ratificação pelo Brasil da Convenção 169 da OIT, persiste o quadro de incompreensão pelo Estado e pela sociedade de modo geral, quanto as diferenças culturais e complexidade sociocultural que envolve os povos indígenas, o que repercute em suas crianças e na proteção de seus direitos.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a condição de sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento a crianças e adolescentes, recepcionando a Doutrina da Proteção Integral, sob cuja égide se editou o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.8.069/90, o qual instituiu a Política de Atendimento à criança e ao adolescente, na qual a operacionalidade se dá por meio de uma rede de proteção formada por diversos órgãos do Poder Público das três esferas, admitindo ainda a participação de entidades da sociedade civil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente fez inicialmente uma única referência a diversidade cultural existente no país, quando estabeleceu, no artigo 58, que no processo educacional deverão ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente (OLIVEIRA, 2021, p.10)

Importantes passos foram dados com o passar do tempo para a busca da proteção integral da criança indígena. Entre eles, o reconhecimento de que o Estatuto da Criança e do Adolescente a elas se aplicam, o que fez a Resolução 91, de 23 de junho de 2003, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente – CONANDA (BRASIL, 2003); a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei 12.010, de 03 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que dispôs sobre a necessidade de respeitar, naquilo que não seja incompatível com os direitos fundamentais reconhecidos na Lei e na Constituição, a identidade social e cultural, os costumes e tradições bem como as instituições das comunidades tradicionais no que se refere à garantia de direitos; a Resolução 181, de 10 de novembro de 2016 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente – CONANDA (BRASIL, 2016), que dispôs sobre os parâmetros para interpretação dos direitos e adequação dos serviços relacionados ao atendimento de crianças e adolescentes pertencentes a Povos e Comunidades tradicionais; o Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257, de 08 de março de 2016, (BRASIL, 2016) que através de seu artigo 4º, reconhece a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos

sociais e culturais. A revisão do Plano concluída em 2020 passou a tratar as crianças indígenas no campo mais amplo da primeira infância de povos e comunidades tradicionais; a Lei da Escuta Protegida, através do Decreto n. 9.603 de 10 de dezembro de 2018, que a regulamentou, que assegura atendimento diferenciado às situações de crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais; a Resolução 214, de 22 de novembro de 2018, que estabelece recomendações aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, visando a melhoria da participação de crianças, adolescentes e demais representações de povos e comunidades tradicionais no controle social dos direitos de crianças e adolescentes; as Resoluções 299 e 287, ambas de 2019, do Conselho Nacional de Justiça, que disciplina o atendimento à pessoas indígenas na seara criminal e socioeducativo, com a obrigatoriedade da presença de interprete de língua indígena e laudo antropológico.

O tratamento jurídico dispensado às crianças indígenas, pois, está mudando, com ênfase na formulação de diretrizes para a adequação dos serviços do Sistema de Garantias de Direitos à perspectiva da diversidade etnoracial e intercultural.

Apesar disso, evidencia-se a necessidade ainda de uma “mudança consubstanciada por formulações teóricas e práticas socioestatais” con-dizentes com o desafio de entender a “complexidade sociocultural que envolve o ‘tornar-se uma indígena-criança’, inclusive para o campo do Direito” (OLIVEIRA, 2021, 3 e 15).

Rebello e Raiol (2019), citando Beltrão e Oliveira, aduzem que a perspectiva da infância que serviu de substrato à Doutrina da Proteção Integral seria a moderno-ocidental:

Historicamente, essa perspectiva de infância foi construída a partir do processo de racionalização marcada principalmente pela institucionalização das relações sociais, com destaque à escola, e, bem assim, da valorização da ciência, principalmente a da psicologia do desenvolvimento, que rompeu com a ideia de que as crianças eram homens de tamanho reduzido, concepção que, até meados do século XIII, reinava na Europa.

Na medida em que o processo de racionalização se solidificou como o modelo de vida europeu, a perspectiva de infância moderno-ocidental, por consequência, se universalizava pela legitimação

que se atribuía à institucionalização escolar, por exemplo, e pelo avanço das ciências.

Nesse sentido, a Doutrina da Proteção Integral proporia uma visão universal sobre a criança, ao considerá-la apenas a partir de uma perspectiva de infância.

Para Oliveira (2021, p.5),

A universalização dos modelos de desenvolvimento infantil é, por um lado, a obliteração das condições políticas, sociais, econômicas e culturais que possibilitaram a transformação do modo ocidental de conceber a infância num senso comum, numa categoria tornada a-histórica e que entrelaça uma série de valores culturais e elementos conceituais (como educação, saúde, trabalho e violência, entre outros) para estabelecer parâmetros de normalidade, idealidade e governabilidade do “ser criança”. Paralelamente, a produção da universalização da infância moderna assentou-se na invisibilização, deslegitimação e/ou dizimação da pluralidade de representações culturais do “ser criança”, entrelaçada com as opressões sofridas por diversos povos racializados do globo terrestre, especialmente, no caso sob estudo, dos povos indígenas, desconsiderando ou descredibilizando as maneiras específicas de simbolizar outras infâncias – o que, sem dúvida, repercutiu no tratamento jurídico (não) ofertado às indígenas crianças.

Sob o enfoque de compreensão e reconhecimento da pluralidade cultural dos povos indígenas de produção das infâncias, Oliveira (2021, p.4) propõe a inversão axiológica de crianças indígenas para “indígenas crianças”, “enquanto dispositivo político-antropológico que visa ressaltar ausências e evidências para indicar a premência do fator cultural na disputa pela significação da infância e dos direitos das crianças entre os povos indígenas”.

Ainda, Oliveira (2021, p.9) apresenta a categoria da Doutrina da Proteção Plural, defendendo que:

As indígenas crianças inserem-se em um campo de disputa do lugar da diversidade étnica nos direitos das crianças, no qual o trabalho de construção de seus fundamentos precisa ser feito com base numa transversalidade intercultural dos direitos que

estabeleça parâmetros de fundamentação da DPP (Doutrina da Proteção Plural), a ser conduzida enquanto complemento hermenêutico-normativo da DPI (Doutrina da Proteção Integral). Isto é, de modo a fazê-la ter melhores condições para oferecer um tratamento mais adequado às questões envolvendo a diversidade cultural das indígenas crianças – e das crianças nos diversos povos e comunidades tradicionais.

A transversalidade¹¹ intercultural dos direitos das indígenas crianças se alicerça numa compreensão tridimensional de tais direitos, fruto da produção relacional entre os direitos das crianças, os direitos indígenas e a integridade cultural de cada povo indígena.

Essa ótica permitiria “aprendizagem recíproca” dos direitos humanos e a construção da Doutrina da Proteção Plural, a qual “busca evidenciar um complexo campo (ainda) em construção de tratamento adequado à diversidade cultural das indígenas crianças, fazendo uso, em seu fundamento jurídico principal, do mais importante pressuposto principiológico da cidadania diferenciada: a autodeterminação dos povos indígenas” (OLIVEIRA, 2021, p.14-15).

O uso do termo plural não é exclusivo do integral, e sim complementar, e usado para apontar a pluralidade das concepções e fundamentações culturais que condicionam a forma como se pode simbolizar as infâncias e a proteção às crianças.

A autodeterminação indígena, para o autor, é estrutural para a construção sociocultural da pessoa- criança e de seus correlatos direitos, de modo a inverter a lógica histórica da subordinação e tutela dos povos indígenas às decisões e instâncias não indígenas.

¹¹ A expressão é utilizada pelo Autor “tendo em vista os aportes advindos da teoria do transconstitucionalismo que advoga uma relação de aprendizagem recíproca entre diferentes ordens jurídicas de maneira a que uma tenha o poder de influenciar a construção hermenêutico-normativa da outra.(...) O transconstitucionalismo ajuda a pensar como os tratados internacionais de direitos humanos – e, sobretudo, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNUDPI), de 2007, e a Declaração Americana sobre os Direitos dos povos Indígenas (DADPI), de 2016– assim como os sistemas jurídicos indígenas podem contribuir para uma releitura do direitos das indígenas crianças no entrelaçamento entre a ordem jurídica nacional e outros dispositivos jurídicos.

Os desafios apontados a serem superados pelo Estado e pela sociedade brasileira para dar o tratamento adequado ao direito das indígenas crianças e de seus povos são muitos, entre eles: a preocupação de não tornar a dimensão tridimensional dos direitos das indígenas crianças uma relação unilateral de crítica aos direitos das crianças; a complexidade dos procedimentos a serem tomados para dar andamento ao debate público e a sedimentação dos direitos das indígenas crianças em um país com diversidade cultural indígena (mais de 308 povos distribuídos pelo território nacional, falantes de 277 línguas); a radical incorporação do profissional da Antropologia como membro essencial das equipes de instituições públicas do Sistema de Garantias de Direitos e, a preocupação de identificar a pauta dos direitos das indígenas crianças enquanto um desafio dos povos indígenas do planeta, não só do Brasil (OLIVEIRA, 2021, p.15-18).

Esses desafios práticos não se exaurem.

Scandola *et all* (2018) resume cinco princípios para a proteção integral de crianças indígenas, os quais foram apresentados como resultado de discussões em evento realizado em 2014, denominado II Colóquio Regional: Crianças Indígenas e a Rede de Proteção à Infância, à Adolescência e a Juventude entre os Kaiowa, Guarani e Terena: O modo de ser, viver e a Rede de Garantia de Direitos. Segundo as autoras, não se tratam de fundamentos novos, mas visam manter o que já está conquistado na legislação nacional e internacional, que precisa ser colocado em prática, em vivência São eles:

- 1. Dignidade e integralidade dos direitos:** baliza o cumprimento dos direitos humanos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais;
- 2. Respeito e valorização da cultura:** considera e valoriza a diversidade em todas as ações das políticas e nas práticas que promovem a convivência e constroem ações interculturais baseadas em relações com simetria de poder;
- 3. Universalidade com equidade:** reconhece que todas as crianças, adolescentes e jovens são sujeitos de todos os direitos socialmente constituídos pela sociedade brasileira e mundial, resguardando a necessidade de ações e serviços que garantam a atenção diferenciada com vista à igualdade de direitos e oportunidades;
- 4. Autonomia dos povos indígenas:** reconhece a capacidade dos povos de tomar decisões e agir nas soluções dos problemas que

lhes afetam e na mediação com os serviços externos à comunidade, assim como o reconhecimento da Teia de Atenção Primária como um locus relevante nos encaminhamentos e garantia primária de direitos;

5. Crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos: garante sua plena capacidade de expressar-se, participar dos processos decisórios e vivência de todos os direitos garantidos no ECA e nas legislações específicas de povos indígenas.

A essencialidade do que podem ser os caminhos para a proteção integral, plural, com efeito, tem a ver com a ideia de que as crianças dos povos indígenas estão sob a mesma égide que todas as demais, mas na perspectiva do respeito e da garantia dos direitos específicos.

Efetivar as conquistas constitucionais, com a concretização dos direitos dos povos indígenas aplicados à criança indígena (ou indígena criança), ainda é um desafio a ser conquistado.

Entretanto, a mudança de paradigma para a perspectiva da atenção integral e da proteção plural, pode ser apontada como um caminho. De toda forma, o norte a ser seguido é que, à criança indígena, não se pode mais negar o direito de ser criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, é uma das muitas escritas por Daniel Munduruku, representante do povo Munduruku, através das quais busca difundir o pensamento e cultura indígena.

A narrativa de Daniel envolvendo os jovens Perna Solta, Maraí, Potyra e Periantã, leva a pensar numa concepção de tempo, de história, de organização, tradições, conceitos, cultura, diferente da cultura ocidental, mas cuja preservação e proteção hoje encontra-se garantida pela Constituição Federal de 1988.

Daniel aponta que ao leitor ou à leitora, caberia completar a história.

A história não está completa.

A violação dos direitos reconhecidos constitucionalmente aos povos indígenas, atinge suas crianças, por serem estas as mais vulneráveis aos desequilíbrios das condições de vida de seu povo.

A proteção integral dispensada constitucionalmente a crianças e adolescentes deve ter, no que se refere às crianças indígenas, as lentes do

respeito à diferença, à diversidade étnica e alteridade, concebida pelas disposições também constitucionais referentes aos povos indígenas, e, ainda que isso represente um caminho repleto de percalços, pode ser buscado através da Doutrina da Proteção Integral Plural.

A direção, contudo, deve-se assegurar a efetivação dos direitos das crianças de povos indígenas, às quais cabem prosseguir contando a história de seu povo, de sua gente.

6 REFERÊNCIAS

BARBIERI, Samia Roges Jordy. **Os direitos dos Povos Indígenas**. São Paulo: Almedina, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm www.planalto.gov.br. Acesso em: 22.nov. 2022.

BRASIL. **Lei 12.010, de 03 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm. Acesso em: 28 nov.2022.

BRASIL. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016**.Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução 91, de 23 de junho de 2003**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente – CONANDA. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-91-2003_99197.html.Acesso em: 22 nov. .2022.

BRASIL. **Resolução n. 181 de 10 de novembro de 2016**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Disponível

em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/24796217. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Projeto de lei 2057, apresentado em 23 de outubro de 199.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17569>. Acesso em: 28 nov.2022.

COLAÇO, Thais Luzia. **Os “Novos” Direitos Indígenas.** In WOLKMER, Antonio Carlos e LEITE, José Rubens Morato (organizadores). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MUDURUKU, Daniel. **O Karaíba: uma história do pré-Brasil.** Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

OIT. Convenção n. 169 de 07 de junho de 1989.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **As indígenas crianças e a Doutrina da Proteção Plural.** Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/61154>. Acesso em: 29 nov. 2022.

ONU. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007.

REBELO, Romário Edson da Silva; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. **Além da Doutrina da Proteção Integral: rumo às perspectivas indígenas de infância.** Disponível em: <http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/10/15.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os índios Xokleng: memória visual.** Florianópolis: Ed. Da UFSC; [Itajaí]: Ed. Da UNIVALI, 1997.

SCANDOLA, Estela Marcia Rondina; ESPRICIDO, Lizandra Schuaiga; FRIHLING, Maristela Farias; DACOME, Rosany Dias Ferraz. **Direitos das crianças dos povos indígenas: dos princípios e caminhos construídos em Mato Grosso do Sul e a resolução do CONANDA.** Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/465/437>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RESPEITO SIM! VIOLÊNCIA NÃO! – LACUNAS E AVANÇOS NA PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA INFANTIL

*Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira*¹

1 INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

O texto tem por base a obra² do autor Fernando Carraro denominada **Respeito SIM! Violência NÃO!** As ilustrações são de Adriana Alves, 1.ed. São Paulo: FTD, 2017.

2 NOTA INTRODUTÓRIA³

O autor Fernando Carraro nasceu na cidade de Americana, interior de São Paulo, em 1º de maio de 1942. Filho de italianos, Francisco José

¹ Doutora em Direitos Sociais pela Universidade Autônoma do México (UNAM). Estágio de Pós-Doutorado em Direito do Trabalho e da Seguridade Social na Universidade de Málaga (UMA) na Espanha (2013-2014). Professora Titular do Departamento de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aposentada desde março/2017. Professora Visitante I no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), de 2018-2020. Professora Colaboradora/Voluntária no PPGD/UFPel a partir de dez/2020. Membro da Academia Sul-Rio-Grandense de Direito do Trabalho (ASRDT), ocupando a Cadeira nº 27.

² A proposta do presente trabalho inicia pela Resenha da obra do autor Fernando Carraro para na sequência fazer uma analogia com alguns instrumentos jurídicos de proteção internacional e nacional contra a violência sofrida pelas crianças e adolescentes.

³ Todas as informações e referências aqui apresentadas de maneira resumida sobre o autor na Nota Introdutória foram obtidas através de Biografia que consta em seu site. Disponível em: <https://www.fernandocarraro.com.br>

Carraro (pai), nascido em Piazzolla Sul Brenta e Emma Palaro (mãe), nascida em Grantorto, pertencentes à Província de Pádua, localizada na região nordeste da Itália. Seus pais fugiram da 1ª Guerra Mundial (1915-1917), juntamente com outros milhões de europeus, na sua maior parte composta por italianos, alemães, portugueses, dentre outros. Além disso, seus pais chegaram ao Brasil no navio a vapor Regina, vindo da Itália, no dia 24 de maio de 1923, desembarcando no porto da cidade de Santos (SP). Após desembarcarem foram para uma fazenda de Café em Tabapuã, noroeste de São Paulo onde trabalhavam quase como escravos. Depois de um tempo conseguiram fugir e seguiram para a cidade de Americana passando então a formar uma família que resultou em nove (9) filhos.

Destaca Fernando Carraro que teve uma infância feliz, pois segundo ele as “crianças são felizes com pouco”. Quando menino (em torno de sete anos) descobriu a vocação para professor, mesmo sem saber ler e escrever usava carvão na falta de lápis e pedaços de papel para rabiscar. Junto com um amigo caçava codornas e, como qualquer criança daquela época, colecionava álbuns de figurinhas de futebol e de pássaros, sendo que as figurinhas vinham enroladas em balas, além de maços de cigarro vazios.

Com oito anos começou a frequentar o Grupo Escolar Dr. Heitor Penteado. Muito diferente das brincadeiras de hoje em dia, recorda que jogava futebol com uma bola feita de meias molhadas para ficar pesada e ser chutada (nunca teve uma bola). Porém, teve carrinho de rolimã, roda pião, pneu velho para rodar, bolinhas de gude, empinava pipa, andava de pernas de pau, subia em árvores e fazia cirquinho.

Para conseguir algum dinheirinho para ir ao cinema e comprar doce de leite catava esterco de vaca para vender para as pessoas que usavam para adubar jardins e hortas, catava osso no pasto para vender na fábrica de cola e engraxava sapatos. Destaca Carraro que “naquela época não se falava em trabalho infantil, [...] hoje ele é proibido e combatido apesar de ainda existir bastante”.

A partir dos nove anos foi matriculado no Instituto Salesiano Dom Bosco realizando os estudos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (antigo Primário). Com onze anos foi estudar no Seminário Salesiano situado em Lavrinhas, cidade do Paraíba, estado de São Paulo permanecendo ali por seis anos concluindo os estudos do Fundamental 2 e o Ensino Médio.

Já aos quatorze anos descobriu seu talento para escrever e, sua primeira história foi chamada de: Férias na Fazenda, que considera ter sido seu primeiro livro afirmando: “O que eu não podia imaginar é que aquele simples livro artesanal seria o prenúncio de mais de cinquenta livros”.

Em 1961 foi para a cidade de Lorena, no estado de São Paulo, onde durante três anos e meio fez o Curso Superior de História e Geografia na Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, junto com o Curso de Filosofia, Psicologia e Pedagogia, cursos estes que eram uma preparação para exercer o magistério, cuja profissão assumiu a partir de então.

No segundo ano de teologia – aos 29 anos–, depois de muito refletir se desligou do clero e do seminário para dar início a uma nova etapa da vida. Em 1976 casou-se na Igreja de São Pedro, no estado de São Paulo, com Darci e teve dois filhos, Fernando e Fabrício. Em 1980 se efetivou na rede pública estadual como Professor de Geografia. Aos 45 anos publicou seus primeiros livros, e em 1997 começou a escrever livros para o público infantil e infanto-juvenil. Até 2020 já havia publicado 58 livros.

3 ENFRENTANDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DISCUSSÃO E REFLEXÃO

Cabe mencionar que o autor Fernando Carraro é licenciado em História, Geografia, Estudos Sociais e Pedagogia, e atualmente está aposentado da rede pública de ensino. É autor de várias obras e nesta em especial, **Respeito SIM! Violência NÃO!**, publicada em 2017, prioriza e denuncia todas as formas de violência que são enfrentadas por crianças, jovens adolescentes e adultos, em um livro que retrata a partir de seus personagens a preocupação de uma professora de História ao constatar o aumento de casos de violência em sua escola, como por exemplo, “[...] brigas no pátio no intervalo das aulas, desrespeito aos colegas e professores, agressões físicas e verbais, pequenos furtos, depredação do patrimônio” (CARRARO, 2017, p.6).

A obra apresenta de maneira didática como uma professora chamada Nanci, decide junto com os alunos, outros professores, e com a comunidade escolar encontrar soluções para as formas de violência identificadas em sua escola. Para tanto, a abordagem da violência foi realizada “[...]”

por meio de um diálogo franco e transparente com todos, a começar pelos alunos, envolvendo-os em ações concretas de conscientização e respeito” (CARRARO, 2017, p.6).

O livro está composto por quarenta e sete (47) páginas e estruturado em quinze (15) títulos: 1) Diálogo e reflexão; 2) Dia Internacional da Não Violência; 3) O Projeto; 4) Violência contra as mulheres; 5) Violência em todo lugar; 6) Volta por cima; 7) Reflexões; 8) Violência contra a natureza; 9) Violência no trânsito; 10) Violência nas ruas; 11) Chega o grande dia; 12) Começa o evento; 13) *Rap* e Teatro; 14) Marcha pela paz; 15) Epílogo.

Ao iniciar a discussão sobre o tema da violência, a professora Nanci começou a falar com os alunos do 7º ano sobre o Dia Internacional da Não Violência, ou seja, dia 2 de outubro, e aparentemente os alunos não sabiam nada sobre esta data. Então a professora entendeu que os próprios alunos fizessem uma pesquisa e apresentassem a informação na aula seguinte.

A escolha dessa data para celebrar o Dia Internacional da Não Violência tem a ver com o pacifista indiano Mohandas Karamchand Gandhi, mais conhecido como Mahatma Gandhi, que nasceu no dia 2 de outubro de 1869. A data foi definida pela Organização das Nações Unidas, a ONU, em homenagem a ele. E por que Gandhi? Porque ele foi um dos principais representantes do pacifismo e da defesa dos direitos humanos (CARRARO, 2017, p.8).

Após os alunos apresentarem suas anotações e conhecerem um pouco da história de Gandhi decidiram criar um Projeto de combate à violência, com pesquisas, vídeos, peças de teatro, apresentação de músicas de *rap* e uma marcha pela paz. O Projeto então recebeu o nome: Respeito SIM! Violência NÃO! Portanto, para comemorar o Dia Internacional da Não Violência, o Projeto contou com a aprovação da Direção e da Coordenação da Escola, e com o envolvimento de todos os professores, alunos, pais e comunidade escolar.

Nas considerações iniciais sobre violência feitas pela Professora Nanci, aos alunos, a mesma explicou que

Ela atinge diretamente a vida das pessoas, e é muito difícil de ser combatida. Chegamos ao ponto de quase nos acostumarmos com ela. Quantas vezes assistimos a cenas de violência nos jornais

da TV acomodados no sofá? Será que prestamos mesmo atenção a essas notícias? Tudo nos parece muito distante quando o que vemos acontece com os outros, e não conosco. Se quisermos enxergar a verdadeira dimensão da violência que se espalha pelo mundo, precisaremos nos colocar na situação daqueles que sofrem (CARRARO, 2017, p. 12).

Ao ouvirem sobre a violência, os alunos começaram a perguntar e indagar sobre quem são as vítimas de violência e perceberam que ela atinge várias pessoas de uma sociedade, mas principalmente aquelas mais fragilizadas, como por exemplo, aqueles indivíduos marginalizados, uma vez que “a marginalização é uma espécie de violência camuflada, escondida” (CARRARO, 2017, p.13). Além disso, existe também uma violência específica contra as mulheres e meninas, sendo considerada uma violação dos Direitos Humanos, e a violência em todo o lugar, como aquelas oriundas de conflitos gerados pelas “[...] guerras, por ampliação de territórios, por domínio de recursos estratégicos, como o petróleo, por questões culturais, raciais, religiosas...” (CARRARO, 2017, p.15).

Ao perceberem que existem várias formas de violência os alunos começaram a se perguntar qual a definição de violência, que foi assim apresentada pela Professora Nanci,

Violência é todo tipo de comportamento praticado por uma ou mais pessoas, que acarrete dano ao outro, de forma intencional. Mesmo quando não acaba em morte, a violência pode causar problemas psicológicos, como depressão e medo, e busca de isolamento. A violência pode se manifestar de variadas formas, como preconceito, agressões físicas e verbais, homofobia, xenofobia, violência psicológica, violência contra as mulheres, contra as crianças, contra os idosos, contra os animais, contra o meio ambiente... (CARRARO, 2017, p.16).

Os alunos ficaram perplexos ao saberem que a violência⁴ pode se apresentar de muitas maneiras, e ser cometida na rua, dentro de casa, nos meios de comunicação, e inclusive nas redes sociais fazendo com que

⁴ A violência infantil de acordo com a Lei nº 8.069/1990, ou seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) abrange: abandono, negligência, conflitos familiares, convivência com pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas, além de todas as formas de

muitas crianças abandonem suas casas para morar na rua e, assim fugir da violência doméstica⁵.

Uma das alunas também relatou que sua mãe disse que quem utiliza drogas também pratica violência, mesmo que não faça mal a ninguém. Entretanto,

É violência contra si próprio, contra seu corpo e contra sua saúde. O cigarro afeta os pulmões do fumante e de quem fica perto dele quando fuma. O álcool em excesso causa danos ao organismo. No caso das drogas ilícitas, há também a violência gerada pelos traficantes. Temos de cuidar do nosso corpo, e não maltratá-lo (CARRARO, 2017, p.18).

Cada vez mais, os alunos foram percebendo que a violência estava presente no seu dia a dia, inclusive em sua escola, e lembraram então dos casos de *bullying*⁶ e de *cyberbullying*⁷ tão frequentes nas escolas. E um dos professores acrescentou “[...] ainda o fato preocupante de pessoas que praticam ações violentas em conjunto. [...] Em grupo, essas pessoas acabam sendo levadas pelo impulso coletivo, pelo ódio, pela raiva” (CARRARO, 2017, p.20).

Dando continuidade sobre o tema da violência, o Professor Flávio e a Professora Nanci, contaram para os alunos a história de um menino inglês chamado Leondre Devries, que sofreu *bullying* na escola, e decidiu dar a volta por cima ao transformar esta forma de violência e seu sofrimento em uma inspiração.

Em 2014, aos 13 anos, ele usou uma música que conhecia chamada *Hopeful*, da Banda *Twista e Faith Evans*, para compor um rap contanto sua história de *bullying*. Depois, ele formou com um

violência (física, sexual e psicológica), configuram violação de direitos infanto-juvenis (Cf. ECA/1990, artigo 5º).

⁵ De acordo com o IBGE ao divulgar informações sobre a saúde dos escolares brasileiros em 2022, “o percentual de escolares que sofreram agressão física por um adulto da família aumentou de 9,4%, em 2009, para 11,6% em 2012, e 16,0% em 2015”.

⁶ Palavra inglesa que significa “brigão”, “valentão”. É usada para indicar as agressões sem motivo praticadas com frequência contra um colega com o objetivo de intimidá-lo ou provocá-lo (Cf. Carraro, 2017, p. 19).

⁷ É a agressão praticada pela Internet, ou seja, por meio virtuais, principalmente pelas redes sociais (Cf. Carraro, 2017, p. 21).

amigo a dupla *Bars and Melody* para se apresentar em um famoso programa de talentos da TV. A apresentação foi o maior sucesso (CARRARO, 2017, p.22).

A música do menino inglês serviu de inspiração para alguns alunos da escola que concordaram em criar um *rap* e uma peça de teatro para auxiliar no combate contra a violência. Também foi sugerido que aqueles alunos que foram vítimas de *bullying* poderiam compartilhar suas histórias sem se identificar, e alguns relataram casos que consideravam humilhantes, destacando principalmente certos apelidos (Cf. CARRARO, 2017, p. 26).

É importante destacar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao longo dos anos, vem divulgando o resultado de suas pesquisas sobre a saúde dos estudantes brasileiros, e chama a atenção o indicador sobre a aparência física ou imagem corporal, que tem sido identificado como um dos principais motivos de *bullying* nas escolas.

Um percentual superior a 40% dos estudantes adolescentes admitiram ao IBGE já ter sofrido com a prática de “*bullying*”, de provocação e de intimidação. O dado consta da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE): análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental, no período de 2009/2019. A parcela para essa resposta em 2009 era de 30,9%. Em 2019, foram 43%. Entre estudantes do sexo masculino, de 13 anos e 17 anos, a parcela dos que admitiram sofrer “*bullying*” subiu de 32% para 35,4% entre 2009 e 2019. Já entre as meninas cresceu de 28,8% para 45,1% no mesmo período (IBGE, Estatísticas sociais, 2022).

Já na aula de Ciências a Professora Domitila lembrou aos alunos sobre a violência contra o meio ambiente⁸, ao afirmar que “[...] as pessoas

⁸ Cabe lembrar aqui de alguns desastres ambientais que já ocorreram no Brasil nos últimos anos: Vazamento de óleo do petroleiro Tarik Iba Ziyad na Baía da Guanabara (1975); Vale da Morte em Cubatão (1980); Incêndio na Vila Socó em Cubatão (São Paulo, 1984); Contaminação de Césio 137 (Goiânia, 1987); Vazamento de óleo na Baía de Guanabara (Rio de Janeiro, 2000); Vazamento de óleo nos rios Rio Barigui e Iguçu no Paraná (2000); Naufrágio da Plataforma P-36 na Bacia de Campos (2001); Vazamento da barragem em Cataguases (Minas Gerais, 2003); Rompimento de barragem Bom Jardim em Mirai (2007); Deslizamentos na região serrana do Rio (Rio de Janeiro,

tratam o meio ambiente com violência ao incendiar e desmatar florestas, poluir as águas e a atmosfera, esburacar o solo em busca de minérios, praticar a caça clandestina...” (CARRARO, 2017, p. 29).

Significa dizer, que mesmo sem perceber e, em determinadas situações acabamos realizando pequenos atos de violência contra o meio ambiente, uma vez que, “[...] fazemos isso quando jogamos lixo no chão, quando desperdiçamos água ou energia elétrica, quando não separamos o material reciclável, e muitas outras atitudes do dia a dia” (CARRARO, 2017, p. 30).

Outra forma corrente de violência é aquela que ocorre no trânsito, nas cidades ou estradas, decorrente de excesso de velocidade, de cansaço ou sono, do uso de drogas, entre outros, o que tem deixado inúmeras pessoas com limitações físicas e, em outras situações levando à morte. Ao pesquisarem sobre a violência no trânsito os alunos relataram que

A ONU declarou os anos 2011-2020 como a Década Mundial de Ação pela Segurança no Trânsito. De acordo com a ONU, a palavra “acidente” nem sempre é a melhor para definir fatos no trânsito como mortos e feridos. Esses eventos são, na verdade, episódios de violência. Acidente é algo imprevisto, inevitável, mas as causas de boa parte das ocorrências são bem previsíveis. [...] Os acidentes de trânsito são a principal causa de morte de jovens entre 15 e 29 anos no mundo (CARRARO, 2017, p.33).

Por outro lado, a Professora de Geografia falou sobre a violência identificada contra as pessoas em situação de rua, que em geral se encontram nesta condição por falta de vínculos familiares, desemprego, violência, perda da autoestima, alcoolismo, uso de drogas e doença mental.

Destaca-se o Decreto nº 7.053, 23/12/2009, que em seu Art.1º, parágrafo único, estabelece a definição de população em situação de rua:

[...] grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que

2011); Vazamento de óleo na Bacia de Campos (2011); Rompimento da barragem do Fundão em Mariana (Minas Gerais, 2015); Incêndio na Ultracargo no Porto de Santos (2015); Rompimento da barragem Mina do Feijão em Brumadinho (2019). (Cf. Desastres ambientais no Brasil – 2022. Disponível em: todamateria.com.br Acesso em: 01/11/2022

utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (DECRETO nº 7.053/2009).

Finalmente, depois de muitas reuniões, discussões, reflexões e preparação, o grande dia para a comemoração do Dia Internacional da Não Violência chegou. Para chamar a atenção de todos os participantes do evento, os alunos prepararam cartazes com artigos da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU/DUDH), de 10 de dezembro de 1948⁹, e do artigo 227¹⁰ da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), que tratam especificamente da proteção de crianças e adolescentes contra a violência. E também cartazes sobre a violência contra a juventude (homicídios¹¹), e violência contra as mulheres¹², entre outras.

Os alunos apresentaram uma música de *Rap* (Manifestação contra o *Bullying*), e duas peças curtas de teatro abordando a violência na escola e a violência no trânsito. Para finalizar as atividades todos foram convidados a participar da Marcha pela Paz e contra a violência realizada pelas ruas do Bairro próximas à escola.

Ao finaliza com o Epílogo o autor destaca que o desafio está lançado, e aponta que devemos “dizer SIM ao respeito e NÃO à violência! Se somos pela paz e contra a violência, a mudança tem de começar por nós” (CARRARO, 2017, p.47).

⁹ ONU/DUDH/1948: “Art.1º: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. (ONU/DUDH, 1948). Mencionam-se ainda os artigos 2º, 3º, 4º e 5º da ONU/DUDH/1948.

¹⁰ “Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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” (CF/1988).

¹¹ De acordo com Cerqueira, a série histórica dos últimos onze anos (2009-2019), do Atlas da Violência identificou que 333.330 jovens entre 15 a 29 anos foram vítimas de violência letal no Brasil (Cf. CERQUEIRA, 2021, p.27).

¹² No Brasil em 2019, 3.737 mulheres foram assassinadas e outras 3.756 foram mortas de maneira violenta no mesmo ano, mas sem identificação da causa- se homicídio, acidente ou suicídio -, um aumento de 21,6% em relação a 2018 (Cf. CERQUEIRA, 2021, p.36).

4. O DESEMPENHO DOS TRATADOS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A resenha da obra **Respeito SIM! Violência NÃO!** do autor Fernando Carraro, nos permite fazer uma analogia de seus personagens – alunos, professores, comunidade escolar, e sociedade –, que ao constatarem o aumento de casos de violência em sua escola, bem como daquelas enfrentadas no dia a dia por crianças, jovens adolescentes e adultos, decidem conscientizar e encontrar soluções que possam permitir mudanças concretas nos comportamentos e atitudes de todas as pessoas, para desta maneira buscar garantir o respeito a dignidade, aos direitos e a proteção contra qualquer tipo de violência.

O enfoque deste trabalho visa conhecer os Tratados e os Organismos Internacionais¹³ que a partir do século passado – ainda que tardiamente –, deram início a proteção internacional dos direitos da criança e do adolescente, e que com o passar dos anos incluíram também o tema sobre a violência, uma vez que,

Nos países industrializados do início do século XX, não havia padrões de proteção para crianças. Era comum elas trabalharem ao lado das injustiças de sua situação. Impulsionado por uma melhor compreensão das necessidades de desenvolvimento das crianças, iniciou-se um movimento para melhor protegê-las (UNICEF, 2022, p.1).

————— 1924 —————

Nesta linha do tempo, o primeiro instrumento normativo de âmbito internacional a tratar direta e especificamente de questões relacionadas à proteção para toda e qualquer criança, foi a **Declaração de Direitos da Criança**, conhecida como **Declaração de Genebra**, adotada em 1924, pelos países que até então faziam parte da Liga das Nações¹⁴. Foi

¹³ A Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, assinada em 23 de maio de 1969, apresenta a denominação de Tratados Internacionais. Em seu art.2º, ponto 1, alínea a, encontra-se a seguinte definição: “Tratado significa um acordo internacional concluído por escrito entre Estados e regido pelo Direito Internacional, quer conste de um instrumento único, quer de dois ou mais instrumentos conexos, qualquer que seja sua denominação específica” (Convenção de Viena, 1969).

¹⁴ A Liga das Nações foi criada pelo Tratado de Versalhes, em 28 de julho de 1919, ao final da Primeira Guerra Mundial. Mas como não conseguiu evitar a Segunda Guerra Mundial

elaborada por Eglantyne Jebb, fundadora do fundo *Save The Children*, onde se enfatizava a proteção para toda e qualquer criança sem nenhum tipo de discriminação (Cf. UNICEF, DDC, 1924).

————— 1927 —————

Em 9 de junho de 1927, durante a realização do IV Congresso Panamericano da Criança, realizado na cidade de Montevideo, no Uruguai, foi criado o **Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente**, organismo internacional encarregado de promover o bem-estar da maternidade e da infância nos países americanos. Desde 1949, é reconhecido como organismo especializado da Organização dos Estados Americanos (OEA). Dentre seus objetivos se destacam “[...] zelar pelos direitos das crianças, tanto em nível de aprovação de Convenções, como assessoria em medidas legislativas e de política social entre os Estados-membros” (OEA, IIN, 2022).

————— 1946 —————

O **Fundo das Nações Unidas para a Criança** - em inglês *United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)* foi criado em 11 de dezembro de 1946. É responsável por promover os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios, inclusive no Brasil desde 1950. Em 1953, tornou-se órgão permanente do Sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para chegar a crianças e adolescentes em todo o mundo.

O UNICEF como organismo da Organização das Nações Unidas (ONU) trabalha pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente, e recebeu a missão de, ajudar a atender suas necessidades básicas e criar oportunidades para que alcancem seu pleno potencial. O UNICEF é guiado pela Convenção sobre os Direitos da Criança e é o principal defensor global de meninas e meninos (Cf. UNICEF, 2022).

————— 1948 —————

Em 10 de dezembro de 1948, após dois anos da criação do UNICEF, a Assembleia Geral da ONU, aprovou a **Declaração Universal dos**

ela foi extinta em 1942. Porém, em 26 de outubro de 1945, todas as atribuições anteriores passaram para o novo organismo internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU).

Direitos Humanos (DUDH), que significou um avanço nos direitos e liberdades individuais do ser humano, assim como no reconhecimento do princípio fundamental da dignidade da pessoa humana. Ao tratar da proteção das crianças, estabelece no artigo 25, inciso II, que “a maternidade e a infância tem direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social” (UNICEF, DUDH, 2022).

————— 1959 —————

Passados alguns anos, a ONU adotou em 20 de novembro de 1959, a **Declaração dos Direitos da Criança (DDC)**, por meio de dez princípios¹⁵ (10), cuja fundamentação abarca os direitos básicos de toda criança, ou seja, a liberdade, o estudo, a alimentação, a educação e o convívio social.

Apesar de importância dos princípios fixados pela Declaração dos Direitos da Criança (DDC) em 1959, a mesma não possui caráter obrigatório para os Estados-membros signatários. Com o passar dos anos a DDC, sofreu alguns acréscimos: *Regras de Beijing*¹⁶ (1985); *Regras de Tóquio*¹⁷ (1990), e *Diretrizes de Raid*¹⁸ (1990).

————— 1969 —————

Com referência ao continente americano, menciona-se a **Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH)**, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, que foi adotada pela Assembleia

¹⁵ Destacam-se alguns princípios relacionados com a temática deste trabalho: Princípio I - Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; Princípio IX - Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho (Cf. ONU, DDC, 1959).

¹⁶ As Regras de Beijing correspondem a Resolução nº 40/33 da Assembleia Geral da ONU adotada em 1985, que dizem respeito às Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude.

¹⁷ As Regras de Tóquio correspondem a Resolução nº 45/110 da Assembleia Geral da ONU adotada em 1990, que dizem respeito às Regras Mínimas das Nações Unidas sobre as Medidas Não Privativas de Liberdade.

¹⁸ As Diretrizes de *Raid* correspondem a Resolução nº 45/112 da Assembleia Geral da ONU adotada em 1990, que dizem respeito aos Princípios orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil.

da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 22 de novembro de 1969. Foi ratificada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992, por meio da promulgação do Decreto nº 678/1992. Em relação aos Direitos da Criança estabelece no Artigo 19, que “Toda criança terá direito às medidas de proteção que sua condição de menor requer, por parte da família, da sociedade e do Estado” (OEA, CADH, 1969).

————— 1974 —————

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou em 14 de dezembro de 1974, a **Declaração sobre a Proteção de Mulheres e Crianças em Situações de Emergência e Conflitos Armados**, bem como sua correspondente Resolução nº 3318/1974. A ONU insta os Estados-membros a observar a Declaração, proibindo ataques contra as mulheres, civis e crianças ou seu aprisionamento e defende a inviolabilidade dos direitos de mulheres e crianças (Cf. ONU, UNICEF, 1974).

————— 1989 —————

Depois de trinta anos da aprovação da Declaração dos Direitos da Criança em 1959, finalmente a ONU adotou em 20 de novembro de 1989, a **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDC)**, que entrou em vigor em 2 de setembro de 1990, sendo o instrumento de Direitos Humanos mais aceito na história universal, com a ratificação de 196 países. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990, com a promulgação do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990¹⁹.

Destaca-se pela sua importância, que a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, tornou-se o primeiro documento internacional a fazer menção expressa a proteção contra a violência sofrida pelas crianças. Observa-se tal constatação em seu art.19 -1.:

¹⁹ Cabe destacar, que alguns meses antes de ratificar a CIDC/89, o Brasil aprovou em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069/1990. De acordo com o Artigo 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” (ECA/1990).

Os Estados Parte devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do tutor legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (ONU, CDC, 1989).

————— 1999 —————

Em 17 de junho de 1999, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), adotou a **Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil (Convenção nº 182)** e **Ação Imediata para sua Eliminação (Resolução nº 190)**, com a proibição imediata e a eliminação de qualquer forma de trabalho que possa prejudicar a saúde, a segurança ou a moral das crianças. Além disso, o UNICEF trabalha em conjunto com a OIT desde 1996, para promover a ratificação das normas e políticas internacionais de trabalho relacionadas ao trabalho infantil. O Brasil ratificou a Convenção nº 182 e a Resolução nº 190, em 12 de setembro de 2000, através do Decreto nº 3.597 (Cf. OIT, Convenção nº182 e Resolução nº 190).

————— 2002 —————

Em 8 de maio de 2002, a ONU realizou uma Sessão Especial das Nações Unidas sobre a Criança, onde pela primeira vez delegados meninos e meninas se dirigiram à Assembleia Geral. Nesta Sessão Especial foi adotada a Agenda *Um Mundo Para as Crianças*, por meio da Resolução nº 55/2002, descrevendo metas específicas da ONU para melhorar as perspectivas das crianças para o milênio, com base nos princípios da democracia, da igualdade, da não-discriminação, da paz e da justiça social, da universalidade, indivisibilidade, interdependência e interpelação de todos os seres humanos incluindo o desenvolvimento.

Na Agenda *Um Mundo Para as Crianças* estão presentes os seguintes objetivos, estratégias e ações: 1) Colocar as crianças em primeiro lugar; 2) Erradicar a pobreza: investir na infância; 3) Não abandonar nenhuma criança; 4) Cuidar de cada criança; 5) Educar todas as crianças; 6) Proteger as crianças da violência e da exploração; 7) Proteger as crianças

da Guerra; 8) Combater o HIV/AIDS (Cf. ONU, Relatório da Sessão Especial, 2002, p.13-16).

Com esta apresentação da Linha de Tempo sobre o desempenho dos Tratados e Organismos Internacionais e suas agências, se verificou que o UNICEF vem trabalhando pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente, concentrando seus esforços naqueles mais vulneráveis, com foco especial nos que são vítimas de formas extremas de violência.

Entretanto, cabe ainda mencionar o papel exercido pela **Organização Mundial da Saúde**²⁰ (OMS) e pela **Organização Pan-Americana da Saúde**²¹ (OPAS) no enfrentamento das violências contra as crianças e adolescentes. De acordo com a OMS, compreende-se como violência todas as formas de maus-tratos emocionais e/ou físicos, abuso sexual, negligência ou tratamento negligente, comercial ou outras formas de exploração, com possibilidade de resultar em dano (CF. OMS, 2022).

A violência contra a criança e o adolescente é considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como

[...] problema de saúde pública, devido ao abalo causado na qualidade de vida da sociedade, além do impacto econômico no setor de saúde e pela responsabilidade deste setor em apresentar indicadores provenientes do Sistema de Informação de Mortalidade (OMS, 2022).

Menciona-se que a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), também tem exercido um papel importante no Sistema Interamericano de Saúde ao atuar no combate a violência contra as crianças e adolescentes. Entretanto, o **Relatório da Situação Regional 2020: Prevenção e Resposta à Violência contra Crianças nas Américas**, divulgado em 23 de novembro de 2020, constatou que apesar dos avanços alcançados pelos governos da América Latina e Caribe, ainda existem lacunas importantes na prevenção e na resposta que deixaram muitas crianças para trás.

²⁰ O *World Health Organization* (WHO), sigla em inglês da Organização Mundial da Saúde, foi criada em 7 de abril de 1948, como agência especializada das Nações Unidas.

²¹ A OPAS foi fundada em 1902 e é a organização internacional de saúde pública mais antiga do mundo. Atua como escritório regional da OMS para as Américas como agência internacional especializada em saúde do Sistema Interamericano.

O problema ganhou nova urgência em meio à pandemia de COVID-19. Os dados iniciais indicam que a pandemia está associada a um risco crescente de violência doméstica, incluindo violência contra crianças e adolescentes. Distanciamento social, estresse, ansiedade, abuso de substâncias e preocupações sociais e econômicas relacionadas à COVID-19 podem provocar conflito familiar. Enquanto isso, a pandemia reduziu o acesso das crianças a seus amigos, família e serviços de saúde e proteção que poderiam ter fornecido apoio (Cf. OPAS, Relatório, 2020).

O Relatório é um marco para as Américas, fornecendo a base para trabalhos futuros à medida que a região da América Latina e Caribe avança em direção à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que inclui metas específicas relacionadas à violência contra as crianças e adolescentes.

Ressalta-se que anteriormente, em 18 de junho de 2020, o Relatório do Status Global sobre Prevenção da Violência contra Crianças²² (*Global Status Report on Preventing Violence Against Children*), já havia antecipado que os países estavam falhando em prevenir a violência contra as crianças e adolescentes, alertando as agências sobre o impacto dramático da COVID-19. Além disso, o Relatório afirma que “Metade das crianças do mundo ou aproximadamente 1 bilhão de crianças a cada ano, é afetada por violência física, sexual ou psicológica, sofrendo ferimentos, incapacidades e morte, porque os países não seguiram estratégias estabelecidas para protegê-las” (OMS, UNICEF/UNESCO/ONU, Relatório 2020).

5 O ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO E A PROTEÇÃO TARDIA CONTRA A VIOLÊNCIA INFANTIL

No Brasil muitos caminhos foram percorridos – mesmo que lentamente –, até chegarmos à proteção dos direitos das crianças e adolescentes contra todas as formas de violência. Na mesma Linha de Tempo analisada

²² O Relatório do Status Global sobre Prevenção da Violência contra Crianças de 2020 foi publicado em conjunto com a OMS, pelo UNICEF, pela UNESCO, pelo representante especializado do Secretário-Geral da ONU sobre Violência contra Crianças e Adolescentes, e com a Parceria pelo Fim da Violência.

no tópico anterior se apresentará uma cronologia resumida dos primeiros passos utilizados pelos legisladores brasileiros, no século passado, para reconhecer e garantir alguns direitos para as crianças e adolescentes.

————— 1927 —————

Antes de 1927, as crianças brasileiras iam para a cadeia até a década de 1920. A justiça era inclemente com os pequenos infratores, uma vez que o **Código Penal de 1890**²³, criado após a queda do Império no Brasil, permitia que as crianças fossem levadas aos tribunais a partir dos 9 anos, da mesma forma que qualquer criminoso adulto, e “a mão policial também era pesada. [...] Os pequenos delinquentes recebiam o mesmo tratamento dispensado a bandidos. [...] Uma vez capturados, todos eram atirados indiscriminadamente na cadeia” (WESTIN, 2015, p.1).

Em 1922, uma reforma no Código Penal elevou a maioria de 9 para 14 anos, e os delinquentes com idade entre 14 e 17 anos eram colocados em “reformatórios”, para receber educação e aprender um ofício. Já os menores²⁴ de 14 anos que não tivessem família seriam mandados para uma “escola de preservação”, uma versão abrandada do reformatório. Porém, os mais novos que tivessem família poderiam voltar para casa, desde que os pais prometessem às autoridades não permitir que os filhos reincidissem (Cf. WESTIN, 2015, p. 2-3).

Posteriormente, foi aprovado o **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**, considerada a primeira lei do país, que consolidou as leis de assistência e proteção a “menores”, denominado Código Mello Mattos²⁵, que passou a ser conhecido como **Código de Menores (1927)**, determinando a maioria aos 18 anos, ou seja, os “menores” não poderiam mais ser processados criminalmente.

²³ O Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, promulgou o primeiro Código Criminal Republicano do Brasil, também conhecido como Código Zanardelli. O Código de 1890 foi revogado pelo Decreto-lei nº 2.840, de 7 de dezembro de 1940 (Cf. CÂMARA DOS DEPUTADOS, Legislação Informatizada).

²⁴ O termo “menor” era utilizado como pejorativo, estigmatizante, e indicava anormalidade e marginalidade.

²⁵ O jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos foi o idealizador do Código de 1927, e também o 1º Juiz de menores do Brasil, nomeado em 2 de fevereiro de 1924, exercendo o cargo na cidade do Rio de Janeiro (CF. AZEVEDO, s/d).

————— 1932 —————

O Decreto nº 22.213, de 14 de dezembro de 1932, conhecido como **Consolidação das Leis Penais** viabiliza uma maior reforma no Código Penal de 1890, entre elas, mudança na maioria penal de 9 para 14 anos (art.27, §1º - não são criminosos os menores de 14 anos).

————— 1941 —————

É instituído em 5 de novembro de 1941, o **Serviço de Assistência a Menores (SAM)**, primeiro órgão federal a se responsabilizar pelo controle da assistência aos menores em escala nacional. Atendia aos “menores abandonados” e “desvalidos”, encaminhando-os às instituições oficiais, e os “menores delinquentes”, eram internados em colônias correccionais e reformatórios.

————— 1950 —————

Em 9 de julho de 1950, o UNICEF assina seu primeiro Programa de Cooperação com o Governo brasileiro. O UNICEF torna-se parte permanente da ONU, sendo rebatizado de Fundo das Nações Unidas para a Infância, mantendo a sigla original UNICEF.

————— 1964 —————

Após o golpe militar de 1964, os militares extinguiram o **SAM**, e criaram a **Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)**, através da Lei nº 4.513, de 1 de dezembro de 1964, que tinha como objetivo formular e implementar a **Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM)**. A questão da infância passou a ser tratada como problema de segurança nacional e deu origem as **FEBEMS** em nível estadual.

————— 1975 —————

Em 19 de junho de 1975, é instalada a **1ª Comissão Parlamentar de Inquérito (CPMI)** destinada a investigar o problema da criança desassistida no Brasil, contribuindo para a elaboração de um novo Código de Menores, e para analisar a violência do Estado contra crianças e jovens.

————— 1979 —————

O Código de Menores de 1927 foi revogado pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, sendo instituído o novo **Código de Menores**, durante o período da ditadura militar no Brasil, que não conseguiu romper com sua linha principal de repressão junto à população infanto-juvenil, pois continuou utilizando o mesmo paradigma do “menor” em situação irregular de acordo com a legislação de 1927. Entretanto, adicionou a doutrina da proteção integral presente na futura concepção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.

————— 1985 —————

Em 5 de outubro de 1985 foi votado no Congresso Nacional brasileiro, a **Emenda Criança**, que deu origem aos artigos 227 e 228 da futura Constituição Federal de 1988.

————— 1988 —————

O **Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FÓRUM DCA)** foi constituído em 1º de março de 1988, e teve papel importante no processo e elaboração da nova Constituição Federal de 1988, e do ECA de 1990.

Em 5 de outubro de 1988 é promulgada a nova **Constituição da República Federativa do Brasil**, conhecida como a **Constituição Cidadã**, que incorporou direitos específicos para crianças e adolescentes. No Capítulo VII - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso - redação dada pela Emenda nº 65/2010 -, ficou estabelecido no artigo 227, que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.

E o art.288, reafirmou que “são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial”.

————— 1990 —————

Para as crianças e adolescentes brasileiros, o ano de 1990 passou a ser fundamental. Significa dizer, que o Congresso Nacional aprovou em 13 de julho de 1990, a Lei nº 8.069, ou seja, o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, considerado o marco legal que conseguiu reunir reivindicações de movimentos sociais que trabalhavam em defesa da ideia de que crianças e adolescentes também são sujeitos de direitos, e merecem acesso à cidadania e proteção para o seu desenvolvimento integral. Destaca-se o art. 5º “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

O Brasil assina em 2 de setembro de 1990, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança aprovada pela ONU em 20/11/1989.

————— 1992 —————

Em 20 de maio de 1992, na I Reunião de Cúpula de Governadores pela Criança, organizada pelo UNICEF e parceiros foi assinado o **Pacto pela Infância**.

————— 1994 —————

Em 6 de dezembro de 1994 é realizado no Brasil o **Congresso Nacional** com a promessa de se manter o Pacto pela Infância.

————— 2003 —————

Em 1º de janeiro de 2003, o Governo federal assume o **Disque 100**²⁶ para receber denúncias sobre violação de direitos de crianças e adolescentes, com o relato principalmente de casos de negligência, violência psicológica, física e sexual.

————— 2004 —————

O Brasil em 27 de janeiro de 2004 ratificou o Protocolo Facultativo à **Convenção sobre os Direitos da Criança, sobre a Venda de**

²⁶ O Disque Denúncia foi criado em 1997 por organizações não-governamentais.

Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil, e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados.

————— 2014 —————

A Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, conhecida como **Lei Menino Bernardo**, alterou a Lei nº 8.069/1990 (ECA), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante contra crianças e adolescentes, e alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB).

————— 2022 —————

Em 8 de julho de 2022, entrou em vigor a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022, conhecida como **Lei Henry Borel**. A Lei cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes. O nome da Lei é uma homenagem a Henry Borel, menino de quatro anos que foi espancado e morto no apartamento em que morava com a mãe e o padrasto, no Rio de Janeiro.

A nova Lei classifica o assassinato de crianças e adolescentes menores de 14 anos como homicídio qualificado e crime hediondo. Também passa a considerar vítimas de violência doméstica os meninos até completarem 18 anos e, torna crime de omissão o fato de não denunciar ou comunicar à autoridade pública a prática de violência, de tratamento cruel ou degradante ou de formas de violência contra crianças e adolescentes ou de abandono de incapaz.²⁷

Ao encerrar este tópico destaca-se que a leitura da obra *Respeito SIM! Violência NÃO!* do autor Fernando Carraro permitiu primeiramente observar a importância de conhecer, refletir e discutir as formas de violência que seguem sendo praticadas contra as crianças e adolescentes, e a importância de trazer este tema para as escolas. Em segundo lugar, contribuiu para verificar o papel desempenhado pelos Tratados

²⁷ A Lei nº 14.344/2022, altera o Código Penal de 1940; a Lei de Execução Penal de 1984; o ECA de 1990; a Lei de Crime Hediondo/1990, e a Lei 13.431/2017 (Cf. Lei nº 14.344/2022. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 12 nov. 2022.

e Organismos Internacionais, que desde o século passado tem buscado proteger dos direitos das crianças e adolescentes. Porém ficou claro que os países têm falhado em prevenir concretamente a violência. Ao mesmo tempo, se constatou uma proteção tardia contra a violência infantil por parte do ordenamento jurídico brasileiro, que começa a avançar com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra utilizada na resenha possibilitou a análise de Tratados e Organismos Internacionais, assim como do ordenamento jurídico brasileiro, que desde o século passado tem buscado a proteção da criança e do adolescente contra todas as formas de violência, e cujo impacto tem sido devastador ampliando os problemas sociais e de saúde.

Porém, ficou evidente que os instrumentos jurídicos em vigor, não tem se mostrado suficientes e eficientes na proteção contra a violência, pois se faz necessário um compromisso real e concreto com a prevenção, o que demanda estratégias, programas e serviços de prevenção por parte de todos os envolvidos, com a participação ativa de Governos, Sociedade Civil e Comunidades, que tenham como meta a eliminação de todos os riscos vinculados às formas de violência infantil, para que se alcance uma proteção integralmente destes seres tão vulneráveis.

7. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maurício Maia de. *O Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior*. Disponível em: <https://tjrj.jus.br> Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014 (Lei Menino Bernardo). Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022 (Lei Henry Borel). Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE divulga uma década de informações sobre a saúde dos escolares. Estatísticas sociais, 2022. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br Acesso em: 20 out. 2022.

CARRARO, Fernando. **Respeito SIM! Violência NÃO!**. Ilustração de Adriana Alves. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2017.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

DESASTRES AMBIENTAIS NO BRASIL (2022). Disponível em: www.todamateria.com.br Acesso em: 22 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) – Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: www.unicef.org/brazil Acesso em: 01 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) – Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), criado em 1946. Disponível em: www.unicef.org/brazil Acesso em: 01 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Relatório da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança (2002). ONU: Nova Iorque, 2002.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA) – Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente (IIN). Disponível em: www.iin.oea.org Acesso em: 02 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº 182, de 17 de junho de 1999. Disponível em: www.ilo.org Acesso em: 03 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Resolução nº 190, de 17 de junho de 1999. Disponível em: www.ilo.org Acesso em: 03 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório do Status Global sobre Prevenção da Violência contra Crianças 2020. Disponível em: www.who.int/pt Acesso em: 04 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Relatório da Situação Regional 2020: Prevenção e Resposta à Violência contra crianças nas Américas. Disponível em: www.paho.org/pr/brasil Acesso em: 03 nov. 2022.

WESTIN, Ricardo. Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920. Publicado em 7 de julho de 2015. Senado notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br> Acesso em: 03 nov. 2022.

A DEVOLVIDA: REFLEXÕES SOBRE A ADOÇÃO DE CRIANÇAS E O ABANDONO DE FILHOS ADOTADOS

*Marcelo de Mello Vieira*¹

*Marina Carneiro Matos Sillmann*²

1 INTRODUÇÃO

O ensino do Direito é um desafio constante. Por mais que se tenha preparo técnico sobre determinado tema é muito difícil mostrar que o Direito é mais do que um emaranhado de leis e decisões dos tribunais e que muitas questões jurídicas também englobam aspectos emocionais e psicológicos, que vão muito além dos exemplos dados nos livros ou nas salas de aula. Nesse sentido, a utilização de produções artísticas que abordam algumas dessas temáticas é um importante instrumento pedagógico que permite ao aluno (e por que não a todo profissional do Direito) vivenciar esses outros aspectos de uma determinada situação que fogem ao puramente legal.

¹ Concluiu estágio pós-doutoral em Direito pela UFSC, sob a orientação da Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese. Doutor em Direito Privado pela PUCMinas. Mestre em Direito pela UFMG. Membro da Associação Mineira dos Professores de Direito Civil (AMPDIC), do Instituto Brasileiro de Estudos de Responsabilidade Civil (IBERC) e do Instituto Brasileiro do Direito da Criança e do Adolescente (IBDCRIA). Integrante do Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente (NEJUSCA – UFSC) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa “InfantoJuventudes” (GIPI). Um dos autores do perfil @direitodacriancaempauta.

² Mestre em Direito Privado pela PUCMinas. Assessora de Promotor de Justiça MPES. Pesquisadora nas áreas do Direito da Criança e do Adolescente e do Biodireito. Membro do Instituto Brasileiro do Direito da Criança e do Adolescente (IBDCRIA). Uma das autoras do perfil @direitodacriancaempauta.

A literatura pode ser uma boa aliada do Direito, especialmente porque essas duas áreas têm uma identificação natural: ambas têm a palavra como seu principal ponto de partida. Bons livros têm o potencial de mexer com as emoções do leitor, provocando alegrias ou indignações e, muitas vezes, seus enredos acabam trazendo à tona inquietações que possibilitam ao estudante de Direito analisar pontos da trama sob o prisma jurídico.

A obra *A Devolvida*³, de Donatella Di Pietrantonio, é um desses livros que provoca reflexões e possibilita que os eventos narrados sejam trabalhados nos cursos de Direito, tanto nas aulas de Direito das Famílias quanto nas aulas de Direito da Criança e do Adolescente. Esse livro conta a história de Maria, uma adolescente de 13 anos de idade que é retirada do lar onde viveu desde que nasceu, para ser “devolvida” à sua família biológica. Embora o foco da obra seja explorar as dificuldades enfrentadas pela protagonista, que se vê abandonada pela família que conhecia, a narrativa também traz reflexões sobre uma importante instituição do Direito Civil e do Direito infantoadolescente: a adoção.

Ainda que o enredo da história não deixe claro se houve uma adoção formal, é possível traçar um paralelo entre a situação vivida pela protagonista com a situação de diversas crianças e adolescentes que são adotados e depois abandonados pelos pais adotivos, uma vez que a trama se desenrola a partir do rompimento de uma relação fática de parentesco. A partir desse evento traumático para a personagem, outros aspectos próprios da adoção – as razões que levam as famílias a entregar seus filhos para adoção, as motivações que levam as pessoas a adotar, a necessidade de garantir o Direito à origem àqueles que são adotados, a desistência de guarda para fins de adoção e a “devolução” ou abandono dos filhos adotados, bem como o *status* jurídico da criança e do adolescente podem ser problematizados.

Advertimos que, apesar de a história se passar na Itália de 1975, a obra será usada como base para levantarmos discussões a respeito do Direito brasileiro de hoje.

³ Esse livro é *bestseller* internacional, que ganhou dois prêmios de literatura na Itália, foi lançado no Brasil pela Editora Faro Editorial em 2019. Ele havia sido lançado anteriormente em maio de 2019 pelo clube de leitura Tag Livros e recebeu o nome de *A retornada*.

2 O QUE SIGNIFICA DIZER QUE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SÃO SUJEITOS DE DIREITO

Analisando os primeiros documentos internacionais sobre os direitos infantoadolescentes, pode-se afirmar que a Declaração de Genebra de 1924 e a Declaração dos Direitos das Crianças de 1959 tratavam as crianças e os adolescentes de forma assistencialista, sendo eles vistos como incapazes de fazer qualquer coisa por si mesmos. Foram estabelecidos direitos para essa faixa etária – tais como: alimentação, saúde, educação e não exploração –, sendo o público infantoadolescente tratado de forma passiva, isto é, mais como um recebedor de favores ou benesses do que como um titular de direitos. Nesse panorama, não se pensava em inclusão de crianças e adolescentes nos debates das decisões que lhes diziam respeito, ou até mesmo o tratamento enquanto sujeito titular de direitos próprios para a etapa vivenciada do processo de desenvolvimento humano.

No Brasil, vigorava o Direito do Menor, no qual aqueles que viviam em situação irregular recebiam um tratamento diferenciado por parte do Estado, por estarem em situação de carência ou de delinquência e, a partir de 1979, consagrou-se de forma explícita a Doutrina da Situação Irregular, que pode ser resumida em uma permissão legal para atuação discricionária da autoridade estatal em uma categoria residual e excluída da infância (GARCÍA MENDÉZ, 1998, p. 88).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), ao antecipar os preceitos da Doutrina da Proteção Integral, foi responsável por inaugurar, na ordem jurídica brasileira, o Direito da Criança e do Adolescente. Considerando o panorama mundial, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 (CIDC/1989) consolidou a ideia de Proteção Integral, modificando o tratamento jurídico e político conferido àquele menor de dezoito anos de idade. Nesse contexto, a Doutrina da Proteção Integral preceitua que “[...] toda criança e adolescente são mercedores de direitos próprios e especiais que, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada, diferenciada e integral.” (VERONESE, 2021, p.113).

Tais diplomas normativos conferem às crianças e aos adolescentes o *status* de sujeito de direitos, a partir da compreensão de que são pessoas em desenvolvimento. Há com isso uma ampliação do que significa ser

sujeito de direito para essa faixa etária, pois, em que pese o reconhecimento desse *status* pelo Direito Civil desde sua origem, tratava-se de uma atribuição restrita aos interesses privados, já que, aos menores, em situação irregular, não era conferido direitos fundamentais básicos, como contraditório, ampla defesa ou até mesmo defesa técnica. O reconhecimento das crianças e dos adolescentes como titulares dos direitos fundamentais conferidos aos adultos, além daqueles próprios para sua faixa etária, permite a possibilidade de exigir que sejam concretizados (VERONESE; VIEIRA, 2021).

Outro relevante aspecto que adveio da Doutrina da Proteção Integral é a concepção de prioridade absoluta, por meio da qual o art. 227 da CRFB/1988 estabelece que a criança e o adolescente gozam de prioridade constitucional. Isso significa o estabelecimento de uma especial proteção, em razão das peculiaridades inerentes ao processo de desenvolvimento humano, que consiste em garantia constitucional para assegurar a efetivação dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, de forma prioritária (ROMÃO, 2016), o que inclui os aspectos referentes à destinação de recursos financeiros e a primazia dos interesses das crianças e dos adolescentes sobre o dos adultos.⁴

A CIDC/1989 também reconhece a possibilidade de exercício pessoal desses direitos quando as crianças e os adolescentes forem suficientemente autônomos para isso (art. 5º CIDC/1989) e de serem incluídos no processo de tomada das decisões que lhes digam respeito (art. 12 CIDC/1989).⁵ É justamente essa participação nas decisões – tendo os pais, o Estado e a sociedade a obrigação de fomentá-la – ou até a possibilidade

⁴ O parágrafo único do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza que a garantia da prioridade absoluta engloba “a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.”

⁵ Marcelo Vieira ensina que a participação e a autonomia progressiva não se confundem. Para ele, “[E] enquanto a primeira preocupa-se em garantir a oitiva da criança e/ou do adolescente na decisão de um adulto que os afete, a segunda visa assegurar o exercício de direitos pelo titular, processo que pode contar com a participação de um adulto. Deve-se ter em mente que, quando houver plena autonomia, a decisão do titular deve ser respeitada.” (VIEIRA, 2020, p. 66).

de decidir sobre questões ligadas aos direitos humanos que corroboram a respeito da inadequação da aplicação do sistema civilista das capacidades e reconhecem a população infantoadolescente como efetivamente sujeitos de direitos. Isso significa que, para ser sujeito de direito, não basta só ser titular, é necessário também ter a possibilidade de exercer tais direitos e de guiar os rumos da própria vida (GALVIS ORTIZ, 2009, p. 603/605).

Como dito, a história de Maria se passa em um contexto histórico anterior à CIDC/1989 e, conseqüentemente, ao da consolidação dos preceitos da Doutrina da Proteção Integral. A forma como se deu a “devolução” da adolescente demonstra que ela foi tratada como um objeto de direito, apto a atender aos interesses dos adultos, sem a possibilidade de ser envolvida nas questões que lhe diziam respeito.

A entrega da adolescente para sua família biológica foi brusca e repentina. Maria não conseguia sequer compreender o porquê de estar sendo entregue para as pessoas que a haviam concebido:

– Eu vou voltar com você, prometo que não vou dar trabalho nenhum. Pelo contrário, a mamãe está doente e precisa da minha ajuda. Eu não vou ficar aqui, não conheço ninguém lá de cima.

– Não comece de novo. Tente ser razoável. Seus pais verdadeiros estão te esperando. Eles gostarão de você. Vai ser divertido viver em uma casa com seus outros irmãos – Ele bafejava na minha cara o café que havia bebido há pouco, misturado com o odor do seu hálito.

– **Eu quero viver na minha casa, com vocês. Se fiz alguma coisa de errado, é só dizer e eu não farei mais. Mas não me deixe aqui.**

– Desculpe, mas não podemos mais ficar com você. Nós já te explicamos tudo. Agora, por favor, pare de fazer birra e saia do carro – ele reiterou, olhando para o nada.

Debaixo da barba por fazer há alguns dias, a musculatura do maxilar tensa indicava que estava para ficar com raiva.

Desobedeci e teimei em resistir. Ele então deu um soco no volante e saiu para me arrancar do espacinho na frente do banco, embaixo do porta-luvas, onde fiquei agachada. Abriu a porta com a chave e me agarrou por um braço, rasgando um pouquinho a costura da alça do vestido que ele tinha acabado de comprar. **Naquele apertão, não reconhecia mais a mão do pai de poucas palavras com quem tinha morado até aquela manhã.** (PIETRANTONIO, 2019, p.12-13, grifo nosso).

A Doutrina da Proteção Integral afasta a concepção de que as crianças e os adolescentes devem ser objetos de assistencialismo ou de medidas arbitrárias impostas pelos adultos. Segundo Ligia Galvis Ortiz (2009, p. 603), a Proteção integral busca eliminar práticas vexatórias e humilhantes, que existiam nesse tratamento autoritário dado pela família e pelas demais instituições de proteção, resgatando as crianças e os adolescentes do esquecimento, da exploração, da indiferença e da exclusão, especialmente a social.

O reconhecimento dos direitos anteriormente mencionados tem como objetivo evitar que histórias como a de Maria se repitam, uma vez que violaram direitos daquela que deveria ser a pessoa protegida. No caso específico da adoção, essa garantia também se traduz no estabelecimento de um rito específico que visa resguardar os interesses e os direitos da criança e do adolescente.

3 ADOÇÃO NO BRASIL DE HOJE: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MOTIVOS PARA ENTREGAR O FILHO PARA ADOÇÃO E A MOTIVAÇÃO DAQUELES QUE QUEREM ADOTAR

A adoção é um instituto tradicional para o Direito Civil, que foi modificado, em sua essência, pela implementação da Doutrina da Proteção Integral, bem como pelo advento do Estatuto da Criança e do Adolescente. A CRFB/1988, ao adotar em seu art. 227, os preceitos da Doutrina da Proteção Integral, foi responsável por retirar a adoção do Código Civil e alocá-la no Direito da Criança e do Adolescente. Promoveu, então, uma alteração do foco: a adoção deixou de ser pensada sob o viés civilista, que buscava a satisfação dos desejos dos adultos, para focar nos interesses das crianças e dos adolescentes, a partir da aplicação de toda a sistemática e principiologia próprias do direito infantoadolescente.

Outra alteração relevante, trazida pela CIDC/1989 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, foi o protagonismo da família natural e o conseqüente papel subsidiário da adoção, concebida como uma medida protetiva excepcional, aplicável apenas nos casos de impossibilidade de manutenção na família natural ou extensa, conforme art. 19 e art. 39 §1º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Consolida-se o direito à convivência familiar, conforme entendimento de Vieira (2020), como a garantia da manutenção dos vínculos que a criança já possui, além de reafirmar a responsabilidade daqueles que apresentam laços de parentesco, efetivando a responsabilidade familiar na efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme determinação do art. 227 CRFB/1988.

Desse modo, apenas se demonstrada a inaptidão da família natural para cuidar da criança é que se deve buscar a família ampliada, compreendida como os parentes próximos da criança, com os quais existam vínculos de afinidade, afetividade e convivência (art. 25, parágrafo único do Estatuto da Criança e do Adolescente). A Lei nº 8.069 de 1990, em seu art. 23, determina ainda que a falta ou carência de recursos materiais não é causa, por si, para a destituição do poder familiar e que essa situação deve ser objeto de amparo por parte do Poder Público para que a criança tenha acesso aos recursos e permaneça no seio da sua família natural.

A adoção, em uma visão moderna, conforme aponta Veronese e Vieira (2021), deve, em primeiro lugar, atender ao direito da criança e do adolescente à convivência familiar, para que, apenas em segundo lugar, atenda à vontade dos adotantes de exercer um projeto parental de forma satisfatória.

Apenas se não houver membros da família natural ou ampliada capazes de promover os cuidados necessários para o desenvolvimento da criança e do adolescente é que a colocação em família substituta se torna uma opção legalmente correta e a adoção se apresenta como uma opção hábil a preservar os interesses da população infantoadolescente.

A adoção, nesse contexto, consiste em modalidade de colocação de criança ou adolescente em família substituta por meio da qual há o rompimento dos vínculos jurídicos com a família biológica e a formação de novos vínculos com a família adotiva. É uma medida excepcional, nos termos do art. 39 §1º do Estatuto da Criança e do Adolescente e implicitamente o art. 9º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 (CIDC/1989). Ressalta-se ainda que adoção não é política pública (VERONESE; FONSECA, 2021, p. 28), ato de caridade ou assistencialismo ou ainda ferramenta apta a atender as vaidades dos adultos, mas sim um instituto jurídico concebido para a proteção de crianças e de adolescentes. Nesse sentido, Riede e Satori (2013, p. 145) ressaltam

que a criança e o adolescente não são meios para atender os desejos e as expectativas individuais dos adultos, mas sim são parte de um plano maior: a formação pessoal e cidadã daquele que é adotado.

Outro ponto pertinente é que o processo de adoção segue um rito solene que tem uma razão de ser. Ressalta-se que todas as etapas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente devem ser observadas para que se busque eliminar aqueles pretendentes que não estão dispostos a compreender todos os aspectos psicológicos e emocionais da adoção, bem como atender os interesses e as necessidades da criança real. O processo também busca reduzir eventuais incompatibilidades entre adotante e adotado.

A adoção é precedida pela destituição do poder familiar ou pela entrega voluntária do bebê para adoção. Na primeira hipótese, será analisado pelo magistrado a violação de direitos da criança ou do adolescente praticada pelos genitores, com a conseqüente impossibilidade de manutenção da criança ou do adolescente naquele contexto familiar. As hipóteses para a destituição do poder familiar são previstas de forma taxativa no art. 1.638 do Código Civil Brasileiro de 2002 e art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente, só podendo ser decretada após a realização de procedimento judicial no qual tenha sido assegurado o contraditório e a ampla defesa.

Por sua vez, a segunda possibilidade representa um procedimento de jurisdição voluntária por meio do qual a genitora manifesta vontade em entregar seu bebê para adoção após o nascimento. Tem previsão no art. 19-A do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece que a gestante ou mãe que tem interesse em entregar seu filho para adoção em momento anterior ou logo após o nascimento, será encaminhada para a Justiça da Infância e da Juventude.

Especialmente na entrega voluntária para adoção devem ser compreendidos os motivos pelos quais aquela mãe manifesta a vontade de entregar seu filho, já que podem estar relacionados com situações nas quais o oferecimento de algum tipo de auxílio seria suficiente para manter a criança em sua família natural. Lídia Weber (2011, p. 57-58) afirma que as mães que desejam entregar os filhos para adoção são, em geral, pessoas excluídas socialmente, que não podem contar com o apoio do pai da criança e/ou de uma rede de apoio, jovens e que trabalham muito, mas têm uma situação financeira difícil, o que as faz

pensar que não poderão suprir as carências da prole.⁶ Neste contexto, deve-se ressaltar que, havendo qualquer sinal de vulnerabilidade, as medidas previstas nos artigos 101 e 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente devem ser aplicadas.

Por sua vez, os pretendentes à adoção devem se submeter ao procedimento de habilitação para adoção, previsto nos artigos 197-A e seguintes. Tal procedimento tem como objetivo analisar se os candidatos preenchem os requisitos legais para adoção, bem como efetuar uma preparação inicial relacionada aos desafios da parentalidade adotiva. Também será analisada a motivação para adoção quando da elaboração do estudo psicossocial pela equipe técnica do Juízo da Infância e da Juventude nos termos do art. 197-C do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A análise das razões para se adotar é fundamental para preservação dos direitos da criança ou do adolescente adotando. Conforme preceitua o art. 43 do Estatuto da Criança e do Adolescente, toda adoção deve ser baseada em motivos legítimos. Questões como altruísmo, religiosidade, salvação do casamento não podem ser considerados motivos legítimos. Além desses, a esterilidade de um dos pares do casal, a solidão, a solidariedade, a “substituição”, o desejo de adotar o filho do cônjuge ou uma criança que já esteja a cargo dos adotantes são motivações comuns e igualmente não legítimas para a adoção (LUNA, 2014, p. 55). Elas sinalizam possíveis riscos para o adotando, incluindo desistência da adoção ou abandono do filho adotado.

Compreende-se como motivo legítimo aquele que envolve o aspecto protetivo do instituto da adoção ou como adverte Thaís Luna (2014, p. 55), é o desejo de exercer a parentalidade. Para Riede e Satori (2013, p. 145), os postulantes devem também compreender que a criança ou o adolescente não são um meio para atender suas expectativas e seus desejos, mas sim que os adotantes representam parte de um projeto dedicado ao exercício da parentalidade.

⁶ A mesma autora defende que o abandono de uma criança pela mãe é uma questão complexa e que pode ter outros fatores além da exclusão, da falta de amor ou de uma estrutura familiar e aponta a falta de confiança nas autoridades competentes que poderiam levá-la a entregar o filho nos Juizados da Infância e da Juventude, a impossibilidade de abortar legalmente, o medo e o desespero, como algumas dessas possibilidades. (WEBER, 2011, p. 33).

No caso da personagem Maria, pode-se observar que a motivação da adoção era a pobreza da família biológica aliada à impossibilidade de gestar da família adotiva. A trama também dá a entender que o desejo parental era um projeto mais da mãe adotiva do que do pai. A entrega da criança se deu para atender aos interesses dos adultos, sem qualquer observância dos trâmites legais para concretização da adoção, já que na obra é mencionado apenas que a criança foi entregue, sendo feito um arranjo informal entre os pais para que pudesse ser mantido um contato. Tanto na entrega para adoção quanto no retorno para a família biológica não se ponderou os impactos das situações para a protagonista, que teve que se submeter às decisões dos adultos sem qualquer direito de participação.

Maria descobre que sua mãe adotiva lhe devolveu porque se separou do marido e engravidou de outra pessoa, realizando o sonho de dar à luz a um filho biológico. A adolescente foi utilizada como um meio para um fim e, quando perdeu esta utilidade, foi descartada pelos adultos, já que não havia mais espaço para ela. Além disso, teve que descobrir por si mesma a história de sua adoção e devolução. Maria não teve o privilégio de receber uma justificativa sincera a respeito das decisões tomadas pelos adultos e que impactaram toda a sua existência.

4 DEVOLUÇÃO DE ADOÇÃO E DESISTÊNCIA DE GUARDA PARA FINS DE ADOÇÃO: IMPACTOS PARA AQUELE É ABANDONADO

A situação de Maria, embora chocante, não se afasta da realidade brasileira. Tanto a desistência de guarda para fins de adoção quanto a devolução de crianças adotadas são temas que não têm tanta repercussão quanto o processo de adoção, mas os números demonstram que situações assim ocorrem mais do que se imagina. Segundo informações obtidas junto ao CNJ, em 2020 ocorreu 19 casos de abandono de filhos adotivos, número que subiu para 40 em 2021. Já a desistência de guarda para fins de adoção foram 3.528 casos em 2020 e 4.037 em 2021.⁷

⁷ Os dados foram enviados pelo CNJ por *e-mail* a pedido de um dos pesquisadores.

A desistência da guarda⁸ para fins de adoção ocorre quando iniciado o procedimento de adoção, tendo o postulante passado pelo procedimento de habilitação para a adoção, no qual foi informado sobre o instituto da adoção, seus objetivos, etc., esperado até achar uma criança com o perfil por ele desejado, realizado o período de aproximação e lhe sido deferida a guarda provisória, ele decide não continuar com aquela relação parental que se iniciou. Nessa hipótese, a adoção ainda não se concretizou. A devolução de adoção, por sua vez, representa o abandono do filho adotado, isto é, com o procedimento de adoção concluído e com o registro de nascimento já alterado, já que o retorno da criança ou do adolescente se dá após o deferimento do pedido de adoção.

Em que pese a terminologia adotada pelo art. 197-E§5º, Veronese e Vieira (2021) ressaltam que, na verdade, não existe uma devolução de filhos adotados, já que a adoção é medida irrevogável, além da expressão representar uma objetificação da criança, ao dar a impressão de que se trata da devolução de um produto com defeito. Os autores entendem, com base na Doutrina da Proteção Integral, que se trata de abandono de filhos adotivos. Já Ismael Souza e Gláucia Souza (2019) afirmam que, sob o ponto de vista do filho, a expressão correta seria “reabandono”, uma vez que o abandono teria ocorrido primeiramente pela família natural e posteriormente pela família substituta.

Apesar da distinção terminológica para a seara do direito, para a psicologia não há diferença alguma entre as situações. Tanto a desistência quanto o abandono são capazes de produzir impactos profundos na vida das crianças e dos adolescentes, incluindo reflexos na capacidade de criar laços saudáveis. Maria Luiza Ghirardi ensina que:

[...] devolução assim oficializada é apenas uma entre muitas devoluções possíveis, entendendo-se a devolução como uma experiência que reedita, no psiquismo da criança, outras e antigas vivências ligadas à rejeição e ao abandono. Graças à consideração de que

⁸ A guarda para fins de adoção marca o início do estágio de convivência. Não se confunde com o período de aproximação, que é o momento em que os pretendentes adotantes, quando já estão próximos da sua vez na ordem cronológica no cadastro nacional de adoção, são apresentados para uma criança ou para um adolescente com o perfil almejado. Com isso, iniciam-se momentos de contato, que serão gradativamente ampliados, até que se tenha confiança suficiente para iniciar o estágio de convivência.

tanto a restituição da criança como a sua devolução são reedições de experiências ligadas ao abandono, este trabalho equipara a restituição prevista em lei à devolução. Guardadas as devidas proporções e diferenças que, sem dúvida, existem no plano legal, mas sobretudo, no âmbito da experiência psíquica da criança, não se pode minimizar a importância da restituição durante o estágio de convivência. Tal conduta poderia representar a naturalização da reincidência presente e, portanto, as consequências advindas dessa medida para a criança devolvida. De qualquer modo, esse movimento retroativo reflete a possibilidade, sempre presente, de ocorrerem retrocessos e vicissitudes em todas as relações de cunho afetivo. (GHIRARDI, 2015, p. 20).

Cruz (2014, p. 20) ressalta que a reinserção do ex-adoptando ao serviço de acolhimento institucional faz reviver os sentimentos de abandono da família natural, sedimentando, eventualmente, sentimentos de infelicidade, inadequação e rejeição. Outro ponto destacado por Verdi (2019, p. 212-213) é o surgimento do sentimento de culpa pelo insucesso do relacionamento com a nova família.

São evidentes os danos causados ao psicológico da criança ou do adolescente que foi reencaminhado pelos pretensos adotantes ao serviço de acolhimento institucional. Aline Krich e Livia Copatti (2004, p. 25) ensinam que crianças e adolescentes abandonados pelos pais adotivos desenvolvem questões emocionais de revolta e alta agressividade, baixa autoestima, dificuldades de estabelecer novos laços. Em um primeiro momento, o próprio serviço de acolhimento institucional deverá providenciar ferramentas, como acompanhamento psicológico, para auxiliar o acolhido a lidar com os sentimentos.

Uma das questões apontadas por Maria é o impacto do seu abandono no desenvolvimento da sua identidade. A adolescente tinha dificuldades em apontar quem seria a sua referência materna, além de se sentir uma estranha em sua família biológica. Menciona ainda a dificuldade de manutenção de vínculos já na vida adulta. A protagonista também não teve apoio dos adultos para lidar com os questionamentos de ser “devolvida”. Contava apenas com o acolhimento da sua irmã mais nova e, posteriormente, da mãe de uma amiga de infância que reencontrou ao longo da narrativa.

A formação da identidade é um direito decorrente da dignidade da pessoa humana, positivada no art. 1º da CRFB/1988, elencada como fundamento da república brasileira. Para Ingo Sarlet:

[T] temos por “dignidade da pessoa humana” a qualidade intrínseca e distinta de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, nesse sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável **nos destinos da própria existência** e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2003, p. 213-214, grifo nosso).

Para Juliana Auler (2010, p. 24), o direito à identidade também seria um direito da personalidade por tutelar as características de cada pessoa que as diferencia das demais, tornando-o único. Representa assim, um elemento que diz respeito à própria condição humana, a individualidade.

A família de Maria ocultou elementos importantes sobre a sua história, o que impactou na formação da identidade da adolescente. Agindo assim, os familiares violaram o direito à identidade de Maria. Trazendo a história para o contexto brasileiro, poder-se-ia configurar responsabilidade civil por dano moral em razão da violação desse direito.

A partir do relato dos primeiros dias com sua nova família, a personagem destaca a diferença econômica entre a família em que nasceu e a família que a devolveu. A hostilidade também se faz presente. A adolescente mantinha a esperança de voltar para sua família adotiva, pois tinha certeza de que sua família biológica não a queria de volta e acreditava que tinha sido devolvida porque sua mãe estava doente e quando melhorasse iria pegá-la de volta. A protagonista tentou manter contato por meio de cartas com a família adotiva, que são respondidas por meio de bens materiais entregues. Esse gesto pode ser interpretado como uma forma de compensação pelo abandono.

Aos poucos, Maria entra em contato com a história de sua origem e adoção. A família biológica da adolescente era numerosa e passava por constantes dificuldades econômicas, em contrapartida a família adotiva de Maria possuía boas condições financeiras e o desejo de ter filhos, embora não conseguissem gestar. As famílias tinham uma relação de parentesco distante, com o mesmo sobrenome. A entrega de Maria para Adalgiza (sua mãe adotiva) foi feita sem maiores formalidades, enquanto ainda

era bebê, sem maiores preocupações sobre como isso afetaria a então adolescente no futuro. Inicialmente foi combinado que a mãe biológica teria convivência com a criança, o que não chegou a se concretizar por opção da mãe adotiva.

Os colegas de escola ouviram as conversas dos adultos e apelidaram a protagonista de “devolvida”. O conflito interno vivenciado por Maria é nítido:

[...] O privilégio que portava comigo da vida de antes me distinguia, isolava-me na família. Eu era a devolvida. Falava outra língua e não sabia mais a quem eu pertencia. Invejava minhas colegas de classe e até Adriana pela certeza que tinham em relação a suas mães. (PIETRANTONIO, 2019, p. 94)

As feridas emocionais acompanharam Maria, inclusive na vida adulta:

Com o tempo, perdi também a ideia confusa de normalidade e, hoje, ignoro de fato qual lugar seja o de uma mãe. Isso me falta, do mesmo modo que pode faltar saúde, proteção, certezas. É um vazio persistente, que conheço, mas não supero. Olhar para o nosso interior dá vertigem. É uma paisagem desoladora que à noite tira o sono e fabrica pesadelos no pouco que deixa. A mãe que nunca perdi é a mãe dos meus medos. (PIETRANTONIO, 2019, p.100).

A protagonista se sentia órfã de duas mães vivas, da que lhe teria entregue para outra pessoa criar quando ainda era amamentada e da que lhe devolveu quando era adolescente.

Trazendo a situação para o direito brasileiro, o art. 197-E, §5º do Estatuto da Criança e do Adolescente impõe sanções para aqueles que desistirem da guarda para fins de adoção ou “devolverem” a criança ou o adolescente depois de transitada em julgado a sentença de adoção. Assim, quem praticar tais condutas será excluído dos cadastros de adoção e terá vedada eventual renovação de habilitação, salvo decisão judicial fundamentada e sem prejuízo das demais sanções legais.

Ademais, na história de Maria, é possível constatar lesão à sua integridade psicofísica, já que os traumas acompanharam a protagonista durante toda sua vida. Pensando na realidade dos tribunais brasileiros, a temática referente a um eventual reconhecimento de dano mostra-se divergente, caminhando para um possível reconhecimento de responsabilização civil.

Em 2018, o TJMG, no julgamento da Apelação Cível n. 1.0702.14.059612-4/001, decidiu pela ocorrência de dano moral na desistência da adoção em razão do comportamento negligente e imprudente dos desistentes. Em 2020, no julgamento da Apelação Cível n. 0001378-37.2018.8.15.0011, o TJPB também decidiu pela responsabilização civil dos adotantes, que, agindo de forma imprudente, desistiram da adoção.

O Superior Tribunal de Justiça já decidiu também no sentido de reconhecimento de aplicação do instituto da responsabilidade civil aos casos de abandono de filhos adotivos. Por meio do julgado REsp n. 1.698.728/MS, foi reconhecida a responsabilização civil dos adotantes, já idosos, com um filho biológico, que contava com 30 anos ao tempo da adoção, que abandonaram a criança que foi adotada já em idade avançada (9 anos). Foi ressaltado que a falha em uma das etapas de verificação da aptidão dos pais adotivos e de controle da adoção não elimina a responsabilidade civil dos adotantes, que no caso, praticaram atos concretos e eficazes para a devolução da filha adotada ao acolhimento institucional. Os adotantes foram condenados a pagar o valor de R\$ 5.000,00 a título de danos morais.

A responsabilização civil nos casos de abandono de filho adotivo é uma possibilidade que ganha cada vez mais concretude para o direito brasileiro. A compensação pecuniária não é suficiente para acabar com os traumas decorrentes do abandono, mas, em uma sociedade capitalista, pode trazer um relativo conforto para a pessoa.

5 CONCLUSÃO

A obra *A devolvida* é uma narrativa de ficção, mas não está tão distante da realidade brasileira envolvendo a adoção. Apesar de toda normativa que reconhece o protagonismo da criança e do adolescente na adoção, bem como das etapas desse processo que visa a proteção dos direitos infantoadolescentes, não são poucos os casos de abandono de filhos adotados.

A Doutrina da Proteção Integral, positivada na CRFB/1988 e na Convenção dos Direitos da Criança de 1989, conferiu às crianças e aos adolescentes o *status* de sujeitos de direito, a partir da compreensão da peculiar situação de que são pessoas em desenvolvimento, com o

estabelecimento de direitos fundamentais próprios, além de titularizarem todos aqueles conferidos aos adultos. Também foi reconhecida prioridade constitucional absoluta para a efetivação dos direitos fundamentais de crianças e de adolescentes.

Tais mudanças, impactaram no instituto da adoção, que foi retirada do Direito Civil e alocada no Direito da Criança e do Adolescente, retirando o foco dos interesses dos adultos e enaltecendo o protagonismo infantoadolescente, com a aplicação de toda sistemática e principiologia desse ramo do Direito. O direito à convivência familiar foi concebido a partir da ideia de primazia da família natural e a colocação da criança ou do adolescente para adoção como último recurso para preservação dos seus interesses.

O estabelecimento de um rito solene, com a avaliação das razões para colocação da criança em adoção, assim como dos motivos que levam pessoas a concretizarem seus projetos parentais por meio da adoção também se mostram como ferramentas para a preservação dos direitos da criança e do adolescente.

Em que pese o cuidado da lei com a proteção dos interesses dos adotandos, o abandono de filhos adotivos ou a desistência de guarda para fins de adoção são situações que não escapam do cotidiano brasileiro, demandando intervenção jurídica. Nesses contextos, a responsabilização civil se mostra como uma possibilidade para compensação dos danos sofridos pela criança ou pelo adolescente.

6 REFERÊNCIAS

AULER, Juliana de Alencar. Adoção e direito à verdade sobre a própria origem. *Jurisp. Mineira*, Belo Horizonte, a. 61, nº 194, p. 23–46, jul./set. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado, 1988. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça (...). *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, Brasília,

22 nov. 1990a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 jan. 2002.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). Recurso Especial REsp n. 1.698.728-MS. 3. Turma. Rel. Min. Nancy Andrighi. Brasília. **DJe 13 mai. 2021**. Disponível em: <https://scon.stj.jus.br/SCON/pesquisar.jsp> Acesso em: 22 ago. 2022.

CRUZ, Sabrina D'Avila da. **A frustração do reabandono: uma nova ótica acerca da devolução em processos de adoção**. Artigo Científico (Curso de Pós Graduação) – Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GALVIS ORTIZ, Ligia. La Convención de los derechos del niño veinte años después. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, *Manizales, Universidad de Manizales y el Cinde*, v. 7, n. 2, p. 587-619, jul-dez. 2009.

GARCÍA MÉNDEZ, Emílio. **Infância e cidadania na américa latina**. Trad. Angela Maria Tijiwa. São Paulo: Editora HUCITEC; Instituto Ayrton Senna, 1998.

GHIRARDI, Maria Luiza de Assis Moura. **Devolução de crianças adotadas: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Primavera Editorial, 2015.

isabely.mota@cnj.jus.br. MOTA, Isabely Fontana da. **RE: Dados sobre adoções frustradas**. Mensagem recebida por <marcelomvieira@yahoo.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KIRCH, Aline Taiane; COPATTI, Livia Copelli. Criança e adolescente: a problemática da adoção e posterior devolução às casas de acolhimento. **Prisma Jur.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 13-36, jan./jun. 2014.

LUNA, Thaís de Fatima Gomes de Menezes. **Análise dos efeitos jurídicos e psicológicos da devolução de crianças adotadas ou em processo de adoção numa perspectiva luso-brasileira**. 132f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Faculdade de Direito. Universidade de Coimbra. Coimbra, 2014.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. (2a Câm. Cível). Processo: AC 1.0702.14.059612-4/001. Rel. Des.(a) Caetano Levi Lopes. Belo Horizonte, 23 jul. 2018. Disponível em: < https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaNumeroCNJEspelhoAcordao.do;jsessionid=B9A23151FE9055E54AE11A827FB0BBFE.juri_node1?numeroRegistro=1&totalLinhas=1&linhasPorPagina=10&numeroUnico=1.0702.14.059612-4%2F001&pesquisaNumeroCNJ=Pesquisar> Acesso em: 28 ago. 2022.

PARAÍBA. Tribunal de Justiça. (1a Câm. Cível). Processo: AC 0001378-37.2018.8.15.0011. Rel. Des.(a) José Ricardo Porto. Teresina, 03 mar. 2020. Disponível em: <<http://tjpb-jurisprudencia-dje.tjpb.jus.br/dje/2020/3/6/e53e91d1-ee94-47fe-94ee-761d697b06a6.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PIETRANTONIO, Donatella Di. **A devolvida**. Trad. Mario Bresighello. São Paulo: Faro editorial, 2019.

RIEDE, Jane Elisabete Riede; SATORI; Giana Lisa Zanardo. Adoção e os fatores de risco: do afeto à devolução das crianças e adolescentes. **Revista Perspectiva**, Erechim. v.37, n.138, p.143-154, junho/2013.

ROMÃO, Luis Fernando de França. **A constitucionalização dos direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Almedina, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 10.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SOUZA, Ismael Francisco de; SOUZA, Glaucia Martinhago Borges Ferreira de. A necessidade de um novo olhar sobre os reabandonos de crianças e adolescentes na adoção: a teoria da perda de uma chance e a sua (não) aplicação na Justiça brasileira. **Revista Direito & Paz**, São Paulo, SP – Lorena, Ano XI, n. 40, 1 sem. 2019, p. 162-182.

VERDI, Simone. A responsabilidade civil no caso de desistência imotivada do processo de adoção durante o estágio de convivência. **Revista Jurídica Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea**. Frederico Westphalen, RS. V. 3, n. 1, 2019, p. 202 – 215.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Das sombras à luz: o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry; FONSECA, Mariana Lamassa da. Pensando a reintegração familiar e a adoção: a criança e o adolescente como reais sujeitos de proteção. **Revista FIDES**, v. 11, n. 2, p. 15-37, 21 jan. 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Marcelo de Mello. **Abandono de filhos adotivos sob o olhar da Doutrina da Proteção Integral e da responsabilidade civil**. São Paulo: Dialética, 2022.

VIEIRA, Marcelo de Mello. **Direito de crianças e de adolescentes à convivência familiar**. 2. Ed. Belo Horizonte: D'Plácido, 2020.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Laços de ternura: pesquisas e histórias de adoção**. 3. Ed – revista e ampliada. Curitiba: Juruá, 2011.

INFÂNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONTO “NEGRINHA”

*Ísis Boll de Araujo Bastos*¹

*Maira Cardoso Zapater*²

1 INTRODUÇÃO

A infância e as múltiplas agressões a que está sujeita é tema que deve sempre ser revisitado. O presente artigo propõe apresentar o tema a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, escrito em 1927, mesmo ano da entrada em vigor do Código de Menores, o Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro, chamado Código Mello Mattos.

O dia 12 de outubro é amplamente conhecido como “dia da criança”. Importante ressaltar que essa data foi instituída pelo Decreto n. 4.867, de 5 de novembro de 1924, que, em seu artigo único, refere: “Fica

¹ Professora de Direito Privado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); coordenadora da Câmara de Mediação da Unifesp (CAMU); pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa: Estudos Avançados de Prática e Teoria em Mediação; coordenadora da Ação de Extensão Comunica Direito Privado; doutora e mestra em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio doutoral de pesquisa na Universidad de Burgos – Espanha; mediadora formada e certificada pelo Instituto de Certificação e Formação de Mediadores Lusófonos – ICFML. E-mail: isis.bastos@unifesp.br.

² Professora de Direito Penal e Processual Penal na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Direito Penal e os Marcadores Sociais da Diferença; doutora em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da USP, com pesquisa de pós-doutorado sobre execução de medidas socioeducativas, desenvolvida junto ao Núcleo de Estudos sobre o Crime e a Pena da FGV Direito SP. E-mail: maira.zapater@unifesp.br.

instituído o dia 12 de outubro para ter lugar, em todo o território nacional, a festa da criança, revogadas as disposições em contrário.” Porém, a data só começou a ser comemorada no Brasil em 1955, por ocasião de uma campanha de marketing da empresa fabricante de brinquedos Estrela³.

Em 1979, durante a ditadura militar, o Código Mello Mattos, que instituiu a doutrina da situação irregular no ordenamento jurídico brasileiro, foi revogado pelo Código de Menores (Lei 6.697, de 10/10/1979). A doutrina, então, consolidou-se no cenário nacional, estruturando-se a partir da categoria jurídico-legal “situação irregular”, que abrangia duas situações hoje legalmente diferenciadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: a “situação de risco” e a “autoria de ato infracional”. Isso implica que estar exposto à violação de seus direitos fundamentais ou sofrer a imputação de prática de ato infracional acarretava as mesmas consequências jurídicas. Também significa dizer que a legislação então vigente só seria aplicável a essas crianças e adolescentes, ou seja, as pessoas com menos de 18 anos que estivessem em “situação regular” não contavam com qualquer legislação ou dispositivo normativo que assegurasse direitos.

Diante desses breves apontamentos históricos, é fácil perceber a existência de uma infância dividida no Brasil. Beloff confirma tal constatação ao afirmar que, durante a doutrina da situação irregular, “no son para toda la infancia y la adolescencia sino sólo para una parte del universo de la infancia y la adolescencia, son para los ‘menores.’” (1999, p. 14).

Desta contextualização, decorre a justificativa deste artigo, que aborda o tema a partir de um texto de 1927, quando o paradigma jurídico-legal da situação irregular estava presente. Trata-se de tema que merece ser contextualizado considerando-se a interseccionalidade de raça, gênero e classe. Verificar a relação entre a história apresentada no conto e o desenvolvimento legislativo, doutrinário e jurisprudencial até os momentos atuais no Brasil é a problemática da pesquisa, de caráter teórico e com procedimento documental, dando destaque para o levantamento bibliográfico.

O presente capítulo tem por objetivo identificar avanços no reconhecimento de crianças como sujeitos de direito na perspectiva legal, mas

³ Informação disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/dia-das-criancas/a-origem-dia-das-criancas.htm>

que permanecem sendo vítimas de violência, manifestada empiricamente até os dias de hoje. Partimos da hipótese de que o reconhecimento de crianças como pessoas é falho, em especial na interseccionalidade raça/gênero/classe, o que é indicativo das razões pelas quais a divisão em “duas infâncias” permanece na prática, apesar das previsões e disposições do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 e da Constituição Federal de 1988.

2 O CASO NEGRINHA

Neste tópico, apresenta-se um resumo do conto, extraído-se do texto o imaginário do contexto sociocultural da época (1927). Busca-se, assim, apresentar reflexões iniciais, indicar violações de direitos e apontar manifestações de interseccionalidade.

Negrinha é a personagem-título do conto, apresentada no primeiro parágrafo como *uma pobre órfã de sete anos*, que não era preta, mas *fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados*. Sua história pode ser assim sintetizada: nasce na senzala, sendo sua mãe descrita como uma mulher escravizada, o que já é digno de nota, pois outros elementos do texto, que serão aqui mencionados, dão a entender que a ação se passa no ano em que Lobato escreve. Isso caracterizaria, portanto, uma situação ilegal, uma vez que a escravidão já havia sido abolida. A mãe vem a falecer quando a criança tem quatro anos, e *Negrinha*, então órfã, fica aos cuidados de Dona Inácia, patroa de sua mãe.

O conto descreve com riqueza de detalhes os maus-tratos e agressões a que Dona Inácia (descrita com altas doses de ironia e sarcasmo pelo autor como *excelente senhora*) submetia *Negrinha*: *levada a pontapés [...] batiam-lhe sempre, por ação ou omissão*. O ponto de inflexão na narrativa ocorre com a chegada das sobrinhas de Dona Inácia (*lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas*), que, cedendo à curiosidade infantil das visitantes, permite excepcionalmente que *Negrinha* brinque com elas.

Negrinha pela primeira vez tem contato com brinquedos, especialmente com uma boneca constituída à imagem e semelhança das donas (*uma criancinha de cabelos amarelos*), que lhe causa grande assombro, uma *divina eclosão!* Porém, com o término das férias, as sobrinhas de Dona Inácia partem, e *Negrinha* cai em profunda tristeza e morre, *abandonada de todos e [...] depois, a vala comum*.

A partir desta breve apresentação da narrativa, passamos a delinear aqui o que chamamos de *Caso Negrinha*, procurando identificar as violências sofridas pela personagem-título. Na sequência, analisamos o caso à luz da legislação em vigor na época (o Código Mello Mattos) e, posteriormente, em contraste com as atuais disposições constitucionais e com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Negrinha é vítima de diversas violências físicas e simbólicas, a começar pela negativa do direito ao nome: ela é identificada pelas demais personagens apenas pelo adjetivo *Negrinha*, e assim se apresenta quando as sobrinhas de Dona Inácia a interpelam:

— Como é boba! Disseram, - E você, como se chama?
— Negrinha.

Negrinha é desumanizada ao longo de todo o texto: sempre comparada a coisas (*a pia de lavar pratos?? O pilão?*) e animais:

Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam.

Não tinha direito de ir e vir: *a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si.*

Ainda, Lobato dá a entender a quem o lê que *Negrinha* é simbolicamente criminalizada pelos personagens do entorno: quando a criança chorava, *a mãe da criminosa abafava a boquinha da filha.*

O conto relata múltiplas violências físicas, o tratamento vexatório e momentos tortura:

Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

[...]

— Venha cá!! Negrinha aproximou-se. — Abra a boca!!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena.

Somente com o acesso ao que hoje chamamos de “direito de brincar” é que *Negrinha* se percebe ser humano – o brincar, o acesso ao

imaginário e ao universo simbólico, provocam seu autorreconhecimento como pessoa.

Chegaram as malas; e logo:

— Meus brinquedos!! reclamaram as duas meninas. Uma criada abriu-as e tirou-os fora.

Que maravilha! Um cavalo de rodas!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim, tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que fala “papá”... que dorme...

Era de êxtase, o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

- É feita??... perguntou extasiada.

E, dominada pelo enlevo, um momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criaturinha de louça. Olhou-a com assombro e encanto, sem jeito e sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo. — Nunca viu boneca??

— Boneca?? repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?? Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! disseram. — E você, como se chama?

— Negrinha.

As meninas, novamente, torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, estendendo-lhe a boneca:

— Pegue!!

Até mesmo o direito de brincar fora retirado de *Negrinha*, atualmente assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que refere em seu artigo 16: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;”. Para Veronese, essa liberdade “está intimamente ligada com os sonhos para um futuro melhor, seja para a própria pessoa, seja para a sociedade, já que, neste momento de lazer e de imaginação, a criança e o adolescente vislumbram o futuro que pretendem para si e para o mundo em que vivem.” (2018, p. 180).

No caso de *Negrinha*, *essa consciência a matou*: ao descobrir-se e reconhecer-se como humana, a existência como “coisa” torna-se insuportável. Com a morte, não teve direito ao túmulo, ou seja, não teve direito à memória de sua existência. Isso pode ser interpretado como alegoria de certa “falta de túmulo” da escravidão, da ausência de qualquer tipo de memorial da sociedade brasileira para comemorar (verbo aqui empregado no sentido de *co-memorar*, ou seja, lembrar em conjunto) aquilo que não deve repetir-se. *Negrinha* só é lembrada como *a bobinha da titia*, coisificada e apropriada por outro ser humano.

3 O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE PESSOA COMO CATEGORIA POLÍTICA E O RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DE DIREITO: O IMPACTO DOS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA

O processo de reconhecimento de indivíduos como pessoa e como sujeito não ocorre apenas com crianças e adolescentes. Para localizá-lo e compreendê-lo, é preciso remontar ao século XVIII, na passagem para a Modernidade, quando o Ocidente⁴ passa por uma transformação paradigmática, que é o desenvolvimento da noção de pessoa, não simplesmente como realidade biológica (ou metafísica, representada pela ideia do “homem à imagem e semelhança de Deus”), mas como uma categoria política. Esta categoria representa, (i) socialmente, a formação do conceito de indivíduo, (ii) politicamente, a formação do conceito de cidadão e, (iii) juridicamente, a formação do conceito de sujeito de Direito⁵.

A ficção universalizante da Modernidade realizou um gradual processo de incorporação da previsão legal da igualdade de todos perante a lei. Isso ao mesmo tempo em que o desenvolvimento científico de

⁴ Aqui referido como realidade geopolítica hegemônica, e não como representação cartográfica.

⁵ Emprega-se aqui a expressão “sujeito de Direito” em referência ao fenômeno sociopolítico no qual o súdito do Antigo Regime é alçado à condição de cidadão, momento histórico em que se opera o reconhecimento de grupos sociais pelo Estado como pessoas, na acepção política e jurídica do termo. Registra-se a distinção em relação à expressão “sujeito de direitos”, que identifica pessoa titular de direitos assegurados em lei.

então oferecia um repertório de contradições e ambiguidades, construído a partir das diferenças perceptíveis entre os corpos: quem a Ciência reconhecia como desigual?

A mobilização do conceito de pessoa passa, então, para outro plano: haveria características inerentes a determinados grupos sociais que impediriam considerar todas as pessoas como sujeitos de Direito, pois a estes faltaria a capacidade individual de articular um raciocínio lógico, exigido para a tomada de decisões e para a participação na arena política. Dentre referidas pessoas assim consideradas, destacam-se as não brancas (africanos, asiáticos, povos originários das Américas e Oceania), mulheres e crianças – três marcadores sociais da diferença que atravessam a identidade da protagonista *Negrinha*.

Esse contexto contribui para que a igualdade perante a lei, defendida pelas revoluções liberais de um século antes, passe a ser entendida como insuficiente e/ou inadequada, já que possibilita o surgimento e a manutenção de estatutos jurídicos de desigualdade, mantendo, por exemplo, a escravidão, a ausência de direitos a mulheres e a invisibilidade jurídica de crianças e adolescentes.

Somente por meio de transformações socioculturais é que se modificam as relações sociais, que então passam a ser reconhecidas pelo Estado e regidas por novas normas⁶, o que não é diferente em relação à população com menos de 18 anos de idade.

O novo formato de interações sociais na vida privada representará uma mudança de paradigma, com diferentes consequências para homens, mulheres e crianças. Se até meados do século XVIII há fortes indícios da insignificância política (se não também social) da criança⁷, a partir desse momento histórico, a criança ganha importância na sociedade. Com a contribuição de um discurso econômico, ela passa a ser vista como futura força de trabalho, o que justifica ser preservada e cuidada pela família (e especialmente por sua mãe) para que sobreviva à infância (embora ainda não reconhecida sequer como pessoa e, portanto, também alijada da condição de sujeito de Direito).

⁶ Como é o caso das lutas por direitos civis de negros e mulheres a partir da 2ª metade do século XX.

⁷ Nesse sentido: ARIÈS, 1975, p. 21, e BADINTER, 1980, p. 82.

Será nesse momento que o Estado passa a interessar-se pelo destino de pobres, mendigos, prostitutas e crianças abandonadas, que se tornam interessantes como forças de produção em potencial (BADINTER, 1980, p. 155), ao mesmo tempo em que:

[...] a Ciência ditará os cuidados de higiene e saúde para que as crianças – futuros trabalhadores – cresçam sadias, e contribuirá com teorias que associarão classes sociais pobres (e, portanto, sem acesso a condições mínimas de subsistência) à ideia de desvio moral e degenerescência, construindo a noção de necessidade de assistência e controle social pelo Estado das “classes perigosas” [...] Nesse período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, não obstante esse princípio de interesse sobre sua figura, a criança não é vista como nada além de um objeto de tutela dos adultos, e somente as situações que representassem risco à ordem social eram objeto de intervenção do Estado. (ZAPATER, 2019, p. 30)

Essas intervenções do Estado serão manifestadas no formato de legislações que, no Brasil, virão a impor as “duas infâncias”, separadas pela categoria jurídica da situação irregular, contexto que perdurará até os anos 1990, uma vez que a noção contemporânea de infância e adolescência surge após a 2ª Guerra Mundial e somente se consolida na década de 1990. Na segunda metade do século XX, duas realidades referentes à infância e à juventude emergem em extremos opostos. De um lado, há uma realidade de prosperidade econômica e pleno emprego, vivida pelos países vencedores do conflito (em especial, os EUA). Isso possibilitou que as novas gerações de jovens com idades entre 14 e 20 anos usufríssem de tempo livre fora da escola (onde poderiam permanecer por mais anos do que seus pais) e de seus salários para gastos individuais (e não sustento da família), no caso daqueles que trabalhavam, o que foi determinante para a construção de hábitos de consumo específicos dessa faixa etária e o reconhecimento dos adolescentes como um segmento social distinto, tanto do mundo adulto quanto do mundo infantil, algo até então inédito (HOBSBAWN, 1994, p. 318). De outro lado, o processo de descolonização da África e da Ásia trouxe para a arena política global os países então identificados como do “Terceiro Mundo”, pela primeira vez tornando a pobreza um problema político. As altas taxas de natalidade desses países tornava largas as bases de suas pirâmides etárias (HOBSBAWN, 1994, p.

337), tendo como consequência um alto contingente de população infanto-juvenil em condições de miserabilidade (que, aliás, também atingiam mulheres, frequentemente responsáveis pelos cuidados das crianças).

Mesmo considerando que as crianças passam a ter uma relevância social a partir do final do século XIX por simbolizarem os braços que vão trabalhar e fortalecer a nação, a ideia de desigualdade reforçada pela Revolução Científica justificava o não reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas, e o recorte de classe agravava a exclusão e estigmatização desse grupo. É justamente nesse período que as propostas de “higiene social” construirão o estigma ainda hoje persistente que associa a pobreza à degenerescência, ao vício e à criminalidade, influenciando fortemente a produção de normas jurídicas relativas a crianças e adolescentes.

Importante mencionar o registro histórico sobre a Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco. Essa legislação definiu que, a partir de 28 de setembro de 1871, escravas dariam à luz crianças livres.⁸ Pode ser considerada como uma das primeiras normas (se não a primeira) a juridicizar as relações entre adultos e crianças no Brasil, como repercussão das transformações socioeconômicas ocorridas no país na segunda metade do século XIX – especialmente a formação do mercado de trabalho livre e as sucessivas leis para extinção da escravidão no Brasil, as quais impactarão também a condição da infância e, principalmente, da infância pobre (ALVAREZ, 1989, p. 38).

Embora tenha se notabilizado historicamente por libertar, a partir de sua vigência, as crianças cujas mães fossem mulheres escravas, a Lei do Ventre Livre estabelecia as seguintes condições:

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãi terá opção, ou de

⁸ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/fazendeiros-tentaram-impedir-aprovacao-da-lei-do-ventre-livre#:~:text=Neste%20m%C3%AAs%2C%20a%20Lei%20do,nenhum%20escravizado%20em%20solo%20brasileiro.>

receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.

O texto da norma evidencia que não se tratava de reconhecimento legal de crianças filhas de mulheres escravas como pessoas titulares do direito à liberdade, mas sim de regular uma forma de dar um destino a essas crianças sem onerar os senhores de suas mães. Torna-se possível, pois, afirmar que, desde as primeiras normatizações, as leis referentes a crianças e adolescentes no Brasil estabeleciam duas infâncias juridicamente distintas, em razão da classe social e econômica.

A partir do processo histórico acima apresentado, percebe-se uma profunda mudança na compreensão da infância no cenário jurídico nacional. Corroborá, nesse sentido, o fenômeno da repersonalização ou da despatrimonialização das relações civis como um marco importante para a compreensão do ser pessoa. Este movimento destaca que “o patrimônio deixa de estar no centro das preocupações privatistas [...] sendo substituído pela consideração com a pessoa humana.” (FACCHINI NETO, 2006).

Tal movimento provocou um olhar atento à tutela dos direitos de personalidade, tutela esta que “deve ser concebida de forma unitária, dado o seu fundamento, que é a unidade do valor da dignidade da pessoa.” (MORAES, 2010, p. 126).

A prevalência de valores existenciais, o livre desenvolvimento da personalidade e os direitos fundamentais são destaque no século XX, na Constituição Federal Brasileira de 1988 e, principalmente, de forma específica, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. A Constituição Federal de 1988 “pôs a pessoa humana no centro do ordenamento jurídico” (MORAES, 2010, p. 21); nesse sentido, o olhar para crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento torna-se ainda mais imperioso. Some-se a isso a “garantia constitucional de proteção prioritária às pessoas vulneráveis” (MORAES, 2010, p. 30).

Os próximos tópicos contextualizam essa evolução histórica, apresentando, a partir do *Caso Negrinha*, reflexões teóricas sobre as infâncias dividida e integrada.

4 INFÂNCIA DIVIDIDA E O CASO NEGRINHA NO CÓDIGO MELLO MATTOS

A infância dividida da doutrina da situação irregular fica evidente no conto quando as sobrinhas da *Sinhá* chegam para visitar a tia.

Certo dezembro vieram passar as férias com “Santa” Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Negrinha, do seu canto, na sala do trono, viu-as irromperem pela casa adentro como dois anjos do céu, alegres, pulando e rindo numa vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir sobre os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a *sinhá* ria-se também... Quê? Pois não era um crime brincar?? Estaria tudo mudado e findo o seu inferno — e aberto o céu??!

No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas logo a dura lição da desigualdade humana chicoteou sua alma. Beliscão no umbigo e nos ouvidos o som cruel de todos os dias: — Já, para o seu lugar, *pestinha*!! Não se enxerga?? Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha somar aos já conhecidos, a triste criança encorajou-se no cantinho de sempre.

Na doutrina da situação irregular, “existe una división entre aquellos que serán atravesados por el dispositivo legal/tutelar, que generalmente coinciden con los que están fuera del circuito familia-escuela (los “menores”), y los niños y jóvenes, sobre quienes este tipo de leyes - como se señaló - no aplica.” (BELOFF, 1999, p. 15).

A noção de infância dividida surge com a situação irregular, ou “Doutrina do Menor em Situação Irregular” (PEREIRA, 2008, p. 13), insculpida no artigo 2º do Código de Menores/1979, mas, desde o Código

de Menores ou Código Mello Mattos (1927), já se traçava essa divisão de infâncias. Existia nessa fase o menor como objeto do processo, pois a característica do período era restringir-se a uma atuação assistencialista e tutelar.

Estaria *Negrinha* sujeita às normas estabelecidas no Código Mello Mattos? O texto legal estipulava em seu artigo 1º: “Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo.”

Considerava-se *abandonado* o menor que estivesse enquadrado nas situações descritas no artigo 26:

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 annos:

I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desapparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam;

II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisão dos paes, tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;

III. que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para com o filho ou pupillo ou protegido;

IV. que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actos contrarios á moral e aos bons costumes;

V. que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI. que frequentem logares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.

VII. que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:

a) victimas de máos tratos physicos habituaes ou castigos immoderados;

b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude;

c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saude;

d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem;

VIII. que tenham pae, mãe ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, condemnado por sentença irrecorrível;

a) a mais de dous annos de prisão por qualquer crime;

b) a qualquer pena como co-autor, cúmplice, encobridor ou receptador de crime commettido por filho, pupillo ou menor sob sua guarda, ou por crime contra estes.

Pelo texto da lei, *Negrinha* poderia ser considerada abandonada, nos termos do inciso VII. Portanto, o que poderia legalmente ser feito em seu socorro? O artigo 55 do Código possibilitaria apenas a institucionalização (alínea b), desde que se parta da premissa da condição de tutora de Dona Inácia. Ainda, seria possível imputar a Dona Inácia condutas criminalizadas previstas no mesmo Código, nos artigos 137, 138, 139, 140 e 141. Cumpre destacar que, nos termos do artigo 68 do Código, considerava-se *delinquente* o menor de 14 anos autor de crime ou contravenção, de onde se conclui que *Negrinha* não poderia ser classificada nessa categoria.

É fácil perceber que todas as ações seriam *a posteriori*, depois do dano causado ou da irregularidade consolidada, sempre na perspectiva de uma prática irregular. Ocupava-se, nesse momento histórico, com a criança e o adolescente como objeto do processo. Inexistia a perspectiva preventiva e de olhar para a criança e para o adolescente como pessoas. Mais ainda, reafirmava-se “a lógica da incapacidade do menor, subtraindo-lhe a condição de sujeito, pessoa em peculiar condição de desenvolvimento, titular de direitos e de certas obrigações.” (SARAIVA, 2004).

A partir da quebra do paradigma da incapacidade e da valorização da percepção de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento, a proteção integral emerge como uma nova realidade, para unir as infâncias e dar um tratamento protetivo e igualitário a essas pessoas. É dessa infância integrada que se trata no próximo tópico.

5 INFÂNCIA INTEGRADA E O CASO NEGRINHA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988 E NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/1990

O Estatuto da Criança e do Adolescente elenca os direitos fundamentais que precisam de máxima atenção quando se trata de pessoas em desenvolvimento, repetindo a previsão constitucional e identificando-se

os mais relevantes para o contexto específico de crianças e adolescentes: Do Direito à Vida e à Saúde; Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade e Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária. Nesse sentido, deve-se considerar que “o estudo e a pesquisa dos direitos fundamentais, na esfera da criança e do adolescente requer a compreensão de paradigma quando aparelhada à Doutrina da Proteção Integral.” (ROSSETO e VERONESE, 2017, p. 73).

Pereira (2008, p. 167) aponta que a trilogia “liberdade-respeito-igualdade” é o cerne da proteção integral, pois “representa um novo direcionamento no Direito brasileiro quanto à proteção da infante-adolescência.” Esse novo cenário favorece uma infância integrada, em que crianças e adolescentes são considerados como pessoas em desenvolvimento e com capacidade associada a cada fase de seu desenvolvimento.

A ideia de criança é recente. Aponta-se que, na sociedade medieval, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguiu mais destes.” (ARIÈS, 1986, p. 156). Ariès (1986, p. 157) aponta que “a criança muito pequenina, demasiado frágil ainda para se misturar à vida dos adultos, ‘não contava’”. Portanto, é perceptível que o contexto histórico, ao colocar a infância em segundo plano, não apresentava condições para um agir preventivo e cuidadoso com essas pessoas em desenvolvimento.

Relacionando-se o *Caso Negrinha* aos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Constituição Federal de 1988, vê-se que *Negrinha* é considerada como criança, pois tem idade inferior a 12 anos. Diversos artigos poderiam ser citados como exemplos das violações de direitos sofridas por *Negrinha*: art. 7º (direito à vida e à saúde); art. 15 (à liberdade, ao respeito e à dignidade); art. 18 e art. 18-A (de não sofrer tratamento vexatório e castigos físicos); art. 53 e seguintes (direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, cultura, esporte e lazer). Enfim, trata-se de nítida situação de criança em (do que hoje denominamos) situação de risco, nos termos do artigo 98, II do Estatuto. Tendo em conta a ausência de sua família e o abandono do círculo comunitário mais imediato (em violação da responsabilidade compartilhada entre família e sociedade, conforme determinado pelo Estatuto), poderia ser acionado o Conselho Tutelar em seu socorro, com a aplicação de medidas de proteção (art. 101, ECA).

Nos termos da legislação atual, poderiam ser imputados a Dona Inácia os crimes de submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento (art. 232, Estatuto), além de outros previstos na legislação penal, como lesões corporais (art. 129, CP), maus-tratos (art. 136, CP) e tortura (Lei 9455/1997).

Uma considerável mudança de tratamento é perceptível com essa análise: “enquanto para o antigo Código o menor era a pessoa com menos de dezoito anos em situação irregular, para o Estatuto, a criança e o adolescente são pessoas em desenvolvimento e, assim, com direitos especiais a serem garantidos.” (DORNELLES, 1992, p. 122). A consolidação de direitos e garantias é considerável no novo cenário, em que a Proteção Integral é protagonista. O que mais se destaca é uma preocupação legislativa com a prevenção; evitar danos que possam atingir o desenvolvimento dessas pessoas é fundamental, pois, em muitos casos, o dano pode causar traumas irreversíveis e gerar consequências prejudiciais na vida e no pleno desenvolvimento.

6 A INFÂNCIA QUE PREVALECE NA ATUALIDADE BRASILEIRA: DIVIDIDA OU INTEGRADA?

Os comentários e as reflexões da década de 90 seguem atuais. Dornelles (1992, p. 131) já alertava: “a sociedade que não investe recursos humanos, afetivos, econômico-financeiros e políticos na sua infância é uma sociedade sem futuro.”

Pereira (1992, p. 13) apresentava o desafio de implementar os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente:

A tendência assistencialista que nele predomina arrepia os que se habituaram a trabalhar com o Código de Menores de orientação repressivista. Não será fácil a substituição. Não será fácil montar todos os mecanismos que o Estatuto criou. Terá no entanto de vingar, através do trabalho de interpretação, que orçará antes pela técnica que a doutrina norte-americana traduz no vocábulo ‘construction’. O estatuto é lei. Tem de ser cumprido. Com o tempo desaparecerá o divórcio entre os ‘menoristas’ e os ‘estatuístas’. E os seus frutos hão de aparecer. Se não vingar no concretismo de sua integralidade, abrirá novas entradas no encaminhamento da infância e da adolescência em uma sociedade mutante.

É lamentável constatar que a mudança legislativa ainda não encontra total respaldo na realidade de crianças e adolescentes no Brasil. Isso se afirma pelas notícias que cotidianamente são veiculadas nas mais diversas mídias. Não por acaso, ainda se fazem necessários movimentos mais específicos de tutela, como no caso de novas leis que tratam de temas específicos e casos de violência: Lei de Alienação Parental (Lei 12.318/2010); Lei da Palmada ou Lei Menino Bernardo (Lei 13.010/2014); Lei Henry Borel (Lei n.º 14.344/ 2022)⁹, apenas para citar algumas delas. Isso é sinal de que a violência continua a ser uma realidade e que a prevenção, tão importante na estruturação do Estatuto, ainda não se consolidou de maneira efetiva.

Some-se a isso a situação de crescente abandono paterno no Brasil. Notícias recentes apontam que “quase 57 mil recém-nascidos foram registrados sem o nome do pai” (Agência Brasil, 2022). Além disso, a CNN (2021) informa que, “nascidas em 2021, quase 100 mil crianças não têm o nome paterno na certidão. Pelo terceiro ano consecutivo, há baixa no número de reconhecimento de paternidade.” Cruzando-se esse cenário de ausência de paternidade com os números de crianças e adolescentes colocados em adoção, que eram 34 mil no Brasil em 2021, segundo a Agência Senado¹⁰, percebe-se um contexto muito complexo de abandono, e não de acolhimento familiar.

Portanto, ainda é preciso “salvar do abismo, em que dia a dia se deteriora, a infância e a adolescência deste País” (PEREIRA, 1992, p. 15) e favorecer uma infância integrada, de forma a proteger o pleno desenvolvimento dessas pessoas.

7 CONCLUSÃO

Negrinha não teve a oportunidade de ser criança, e, ainda hoje, 95 anos depois, muitas crianças ainda não têm essa oportunidade.

⁹ Sobre esta lei, ver artigo publicado em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2022/07/5020284-analise-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-mais-uma-lei-e-agora.html>

¹⁰ Informações retiradas de: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/22/dia-da-adoacao-brasil-tem-34-mil-criancas-e-adolescentes-vivendo-em-abrigos>

Negrinha não teve a oportunidade de ser pessoa: sua condição identitária de raça, classe e gênero não permitiu que, à época, juridicamente, fosse considerada como pessoa e como sujeito de Direito.

Infelizmente, ao finalizar este artigo, percebe-se que ainda existe um longo caminho para uma infância integrada e integralmente protegida. Com respaldo nas palavras de Moraes (2010, p. 31), “o legislador constituinte trabalhou bem e [...] finalizar a tarefa depende de nós, do comportamento de cada um de nós, da aplicação que consigamos fazer do desiderato constitucional.” Acrescente-se a aplicação efetiva do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma lei importante e completa para atender todas essas pessoas em desenvolvimento.

8 REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Quase 57 mil recém-nascidos foram registrados sem o nome do pai. 09 maio 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/quase-57-mil-recem-nascidos-foram-registrados-sem-o-nome-do-pai>

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARAGÃO, Selma Regina. Direitos Humanos: algumas considerações sobre o estatuto da criança e do adolescente. In: PEREIRA, Tânia da Silva. (Coord.) **Estatuto da Criança e do Adolescente: lei 8.069/90: “estudos sócio-jurídicos”**. Rio de Janeiro: Renovar, 1992. p. 45-65.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BELOFF, Mary. Modelo de la protección de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. In: **Justicia y Derechos del Niño**, UNICEF, 1999. Disponível em: https://unicef.cl/archivos_documento/68/Justicia%20y%20derechos%201.pdf

BASTOS, Ísis Boll de Araujo Bastos e ZAPATER, Maira Cardoso. Violência contra crianças e adolescentes. Mais uma lei. E agora? **Correio Braziliense**. 06 jul. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaao/2022/07/5020284-analise-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-mais-uma-lei-e-agora.html>

CNN. CORSINI, Iuri e GUEDES, Mylena. Número de crianças sem o nome do pai na certidão cresce pelo 4º ano seguido. CNN/RJ. 7 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-sem-o-nome-do-pai-na-certidao-cresce-pelo-4-ano-seguido/>

DORNELLES, João Ricardo W. Direitos Humanos e infância no Brasil hoje: reflexões sobre o Estatuto da criança e do adolescente. In: PEREIRA, Tânia da Silva. (Coord.) **Estatuto da Criança e do Adolescente: lei 8.069/90: “estudos sócio-jurídicos”**. Rio de Janeiro: Renovar, 1992. p. 117-132.

FACCHINI NETO, Eugênio. Reflexões histórico-evolutivas sobre a constitucionalização do direito privado. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Constituição, Direitos Fundamentais e Direito Privado**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006. p. 13 – 62.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. Conto. 1927. Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Negrinha-de-Monteiro-Lobato.pdf>

MORAES, Maria Celina Bodin de. **Na medida da Pessoa Humana: estudos de direito civil-constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

PEREIRA, Caio Mario da Silva. Estatuto da criança e do adolescente no quadro evolutivo do direito brasileiro. In: PEREIRA, Tânia da Silva. (Coord.) **Estatuto da Criança e do Adolescente: lei 8.069/90: “estudos sócio-jurídicos”**. Rio de Janeiro: Renovar, 1992. p. 1-15.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da Criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

VERONESE, Josiane Rose Petry e ROSSETTO, Geralda Magella de Faria. Os Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente. In: VERONESE, Josiane Rose Petry. (Org.). **Direito da Criança e do Adolescente: novo curso, novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 67-104.

SARAIVA, João Batista Costa. A quebra de paradigma da incapacidade e o Princípio do superior interesse da criança – O “Cavalo de Tróia” do menorismo. **Revista do Juizado da Infância e da Juventude**. Ano II, N. 3 e 4, Jul./Nov. 2004. Rio Grande do Sul: Poder Judiciário, Tribunal de Justiça.

VERONESE, Josiane Rose Petry, SILVEIRA, Mayara, CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 13 ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2018.

ZAPATER, Máira Cardoso. **Direito da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2019.

JOÃO DE SANTO CRISTO E CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE SOBRE A INFÂNCIA AUSENTE

*Ronaldo David Viana Barbosa*¹

*Geralda Magella de Faria Rossetto*²

1 INTRODUÇÃO

A música “Faroeste Caboclo”, composição de Renato Russo, narra a história de João de Santo Cristo. Pretende-se discutir, aqui, uma possível infância negada a este personagem. Longe de qualquer apresada correlação que sirva como justificativa ou explicação à prática de delitos ou escolhas socialmente questionáveis, como no caso de João de Santo Cristo, propõe-se recorrer a dois poemas de Carlos Drummond de Andrade para o estabelecimento de um diálogo entre a extensão poético-hermenêutica desses poemas e a canção indigitada, com o propósito de enxergar alguma infância - ou ausência dela - na emblemática história cantada.

No primeiro tópico, serão apresentados brevemente dois poemas de Carlos Drummond de Andrade: “No meio do caminho” e “José”,

¹ Doutorando e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharel em Direito (2010). Especialização em Direito Processual Civil e em Direito Previdenciário (2012). Advogado. Servidor da UFSC. Email: ronaldo@advocaciabarbosa.adv.br

² Doutora em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese. Mestrado em Direito pelo PPG/UNISINOS. Professora convidada de cursos de graduação e pós-graduação. Advogada. Pesquisadora do NEJUSCA e do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade, ambos da UFSC. Procuradora Federal aposentada. Email: geraldamagella@gmail.com

extraindo aspectos e reflexões que de alguma forma preparem para a relação com o tópico seguinte. O segundo tópico pretende identificar mensagens na letra da canção “faroeste caboclo” que indiquem ou permitam supor, ainda que em puro esforço hipotético, de que João de Santo Cristo teve uma infância negada, com vivências de abandono, preconceito e experiências que de alguma forma podem ter contribuído para algumas de suas decisivas escolhas de vida.

No terceiro tópico objetiva-se estabelecer um diálogo entre a canção citada e os dois poemas anunciados, de Drummond, possibilitando alcançar o objetivo geral deste capítulo: a partir de “No meio do caminho” e “José”, identificar na história de “Faroeste Caboclo” uma possível infância negada a João de Santo Cristo e a provável relação com as ações do indivíduo adulto e sua história.

2 JOSÉ E A PEDRA NO MEIO DO CAMINHO

Carlos Drummond de Andrade é mineiro, filho de fazendeiros, formado em farmácia, tendo lecionado português, trabalhado no jornalismo, e servido como funcionário público. Nasceu em Itabira do Mato Dentro, em 31 de outubro de 1902, e pode ser cronologicamente enquadrado entre os poetas de 1922, a primeira geração do modernismo no Brasil, sendo este um movimento artístico que objetivou o rompimento com o passado literário encarnado no parnasianismo, e sob fortíssima influência europeia. (CASTILHO, 2001).

A figura paterna e a cidade natal são comumente invocadas por Drummond na sua produção lírica (SANTOS, 2006). Daí, não soaria nenhum aparente absurdo buscar diálogo desses aspectos com a malfadada trajetória de João de Santo Cristo, mais adiante melhor destacada.

O poema “José”³, da década de 40, período de maior politização do autor, inicia com uma profunda indagação: “E agora, José?”. Silva (2021) registra:

³ Neste tópico, as citações entre aspas ao longo do texto bem como as citações diretas, quando não indicado o autor logo na sequência, referem-se, todas, a citações do poema José, de Carlos Drummond de Andrade.

Aqui, parece-nos que o eu lírico fala a outro, mas fala também a si mesmo. Quem é José? José é, em primeiro lugar, a simplicidade, o nome comum do homem comum, a escolha da humildade como forma de se colocar no mundo e de procurar o seu lugar no mundo. (SILVA, 2021)

A feliz interpretação auxilia a hipótese de possibilidade de diálogo entre os textos aqui propostos, na medida em que essa forma de se colocar no mundo e de procurar o seu lugar no mundo será a força motriz para os intentos do tal de São João de Santo Cristo.

José, ao menos no momento narrado no poema, pode ser entendido como homem despojado do ambiente de esperança, onde tudo acabou, fugiu, mofou, não tendo vindo a utopia, e permanecido sozinho no escuro, uma redução ao núcleo de uma humildade infligida, onde se fazem presentes a exclusão, o ceticismo, a dúvida e a indecisão. (SANTOS, 2021).

José é encontrado em momento decisivo. É de se perguntar para José *o que e para onde*, uma vez que:

A festa acabou,
a luz apagou
o povo sumiu,
a noite esfriou,

Sendo um homem comum, perdido e em busca de destino, José pode perfeitamente ser você! Sim, você que lê:

você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?

José está sem mulher, sem companheira e sem companhia. José está sem discurso, o carinho já não lhe toca. Os prazeres se foram, e já não pode mais beber, nem fumar, e sequer cuspir.

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,

já não pode fumar,
cuspir já não pode,

José, agora desesperançado, já esteve quente, já esperou o dia, aguardou o bonde, já tocou o riso, e até acreditou em impossíveis e próprios ideais. Mas, de fato:

a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia

Sendo José alguém com tantas desilusões e decepções, a constatação só poderia ser que tudo realmente acabou, que tudo escapou de suas mãos e da sua presença, tornando-se tudo sem sentido, sem sentir, sem função; tudo mofou.

e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

O que resta a José? A memória de sua doce palavra, e agora seu instante de febre, seus altos e baixos, sua gula e jejum. De nada mais adiantaria sua biblioteca, seu conhecimento, sua tentativa de busca por riquezas, sua sujeição às exigências sociais de usos e comportamentos, um terno de vidro, um José incoerente, um homem de doce palavra, mas também de ódio fervente.

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio, - e agora?

Tal qual a situação de João de Santo Cristo, José estava:

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

José, ainda à semelhança de Santo Cristo, está condenado a morrer sem partir e a visitar o inferno mais de uma vez:

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse,
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse....
Mas você não morre,
você é duro, José!
Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja do galope,
você marcha, José!
José, para onde?

É possível inferir, como um cenário possível, que José era de fato um homem comum, ao menos naquele emblemático momento, acompanhado de contradições, e vivenciador de desencantos e desesperanças. Trata-se de alguém que transita da esperança e utopia ao ceticismo; das doces palavras ao ódio pesado; do riso ao pranto; alguém questionador de sua trajetória e até de sua própria existência.

É como se no meio do caminho houvesse uma pedra. José, no avançado tempo da idade, talvez se desse conta, em perplexidade e profunda reflexão, que de fato no meio do caminho havia uma pedra. Percorreu o caminho, é verdade, e reflete como que numa contemplação do passado. Tornou-se refém da memória, eternizada com tão marcante acontecimento.

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE, 2013, p. 36).

Drummond traz para o cotidiano o modernismo desprendido de métricas e formatações padronizadas dos textos poéticos até então. É a voz dos acontecimentos comuns, mas que revelam profundas ontologias. O tempo percorrido por José entre o fim da festa e a reflexão com as retinas já fatigadas apontam para essa compreensão da vida como um caminho sinuoso, cheio de idas e vindas, encontros e desencontros, dessas contribuições que a poesia bem é capaz de denunciar.

A pedra no meio do caminho, não apenas de José, mas na jornada de todos aqueles que ousam percorrer alguma trajetória, é um obstáculo, diferente dos demais, revela-se decisivo e marcante na caminhada do viajante. Não é qualquer pedra, mas uma pedra que define a chegada ao destino e finca na memória sua grandeza, num ato de contemplação do filme *de um* ou *do* percurso.

A literatura bem que tem o poder de cruzar histórias como as de um certo José e de um certo João. Em “Faroeste caboclo”, José bem que poderia se localizar. Com uma vida com tantas pedras no meio do caminho, João de Santo Cristo é essa contradição anunciada por Drummond, e é também o resultado de suas vivências refletidas com suas retinas fatigadas, não tanto pelo avançar dos anos, mas pela limitação do destino, em antecipação invocada por suas próprias escolhas, condicionadas ou não.

3 JOÃO DE SANTO CRISTO: DESTAQUES DE SEU CAMINHO

O presente tópico pretende identificar apontamentos que possibilitem extrair da letra da canção Faroeste Caboclo⁴ uma narrativa plausível sobre uma possível infância negada a João de Santo Cristo. Em um percurso hipotético-literário, mas sempre de mãos dadas com passagens da letra da canção, o propósito é buscar na história cantada relatos de vivências de abandono, preconceito, ausência familiar, social e do Estado, e outros aspectos relacionados.

Faroeste Caboclo é o título da música composta por Renato Russo em 1979 e faz parte do álbum *Que País É Este*, de 1987. A inspiração surgiu de outro clássico, a música *Hurricane*, de Bob Dylan, que conta a história do boxeador Rubin Carter e a prisão injusta que sofreu, condenado por motivações racistas. (FREIRE, 2022).

De posse desse “enredo” prodigiosamente constante, Renato Russo, com a sua singularidade poética e musical, canta a infância marcada do rebelde que decide se jogar em uma aventura, verdadeira jornada do herói. Tal qual a lição do herói que protagoniza sua própria história, a encena e a atravessa “em todas as épocas e sob todas as circunstâncias, os mitos humanos têm florescido” (CAMPBELL, 2010, p. 15).

A letra e a música Faroeste Caboclo traçam um uníssono, semelhante ao relato denunciado por Campbell, quer se escuta, com desinteressado deleite, a arenga que nos chega, semelhante a um sonho, de algum feiticeiro do Congo de olhos vermelhos, ou sutis sonetos de Lao-Tse; quer seja decifrado o argumento de difícil sentido de Santo Tomás de Aquino; quer se perceba, mesmo em relance, o brilhante sentido de um exótico conto de fadas esquimó; é sempre, constantemente, com a mesma história, desafiadora e persistente, além da força do que seja possível saber ou contar (e até cantar ou encenar), sempre resta muito mais por ser experimentado. (CAMPBELL, 2010, p. 15).

Assim como a abertura através da qual a inspiração nos chega e o deserto da vida parece arrastar a saga humana, vem a criança ferida

⁴ As citações entre aspas ao longo do texto bem como as citações diretas, quando não indicado o autor logo na sequência, referem-se, todas, a citações diretas extraídas da canção Faroeste Caboclo, de Renato Russo.

com sua memória e verdade prestigiosas, a nos convencer de que a vida da criança há de seguir na vida adulta e, assim, o herói da multidão ou do nada se põe a nascer e ressuscitar em cada ser, cuja dádiva retira do cosmo e do pó das estrelas infantis uma força a penetrar na manifestação cultural humana. O mote dessa tarefa habita em uma jornada pouco percebida, mas que tem sido contínua na vida humana, quer se perceba ou não, a saber:

O prodígio reside no fato de a eficácia característica, no sentido de tocar e inspirar profundos centros criativos, estar manifesta no mais despretenso conto de fadas narrado para fazer a criança dormir – da mesma forma como o sabor do oceano se manifesta numa gota ou todo o mistério da vida num ovo de pulga. Pois os símbolos da mitologia não são fabricados; não podem ser ordenados, inventados ou permanentemente suprimidos. Esses símbolos são produções espontâneas da psique e cada um deles traz em si, intacto, o poder criador de sua fonte. (CAMPBELL, 2015, p. 15-16).

Há mais a ser buscado nessa tarefa empreendedora da jornada do herói e conjecturas e recorrências com a história e o passado humano. Tanto o herói quanto o vilão podem ser identificados a partir de um simples recorte temporal que se faça. Nesse recorte, é comumente possível identificar ausências, faltas, excessos e quiçá algum ponto de temperança e equilíbrio.

Na Grécia, a filosofia aristotélica apresentou ao mundo a ideia de mediania, considerando que a virtude estava no meio, no equilíbrio. Virtude não estaria no medo ou na temeridade. Virtuoso seria o corajoso. Tem-se, nesses aspectos, a denominada ética de virtudes.

No caso do protagonista de “Faroeste Caboclo”, é dito que “Não tinha medo o tal João de Santo Cristo / Era o que todos diziam quando ele se perdeu”. Para os gregos, isso não poderia ser confundido com coragem, mas com temeridade. Não se tratava, portanto, de uma virtude. O comportamento aparentemente temerário de João ainda surge no verso “Não tinha nenhum medo de polícia / Capitão ou traficante, playboy ou general”.

João de Santo Cristo certamente era alguém que não lidava bem com a justiça divina. Essa inferência é possível a partir do verso “Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu”. São sinais de ausências,

não apenas de um Deus anunciado como bondoso e generoso, mas também de família, sociedade e Estado.

Diante desse cenário, “Quando criança só pensava em ser bandido”. A figura paterna de João foi retirada por violência do Estado. Ainda criança, seu pai morreu com um tiro de um soldado. Quando aos quinze anos foi para o reformatório, o sistema de justiça intumescceu sua capacidade de odiar, diante da falência de um sistema que costuma ignorar origens, histórias, realidades e tem potencial de atuação em desprendimento da efetividade de curas e pacificação.

Ao longo de sua vida, João padeceu de preconceitos: “discriminação por causa da sua classe e sua cor”. Tanto é que “Sentia mesmo que era mesmo diferente”. Situações que faziam com que João de Santo Cristo sentisse “que aquilo ali não era o seu lugar”. Em uma escolha própria, diante de tão poucas alternativas “escolheu a solidão” como alguém lamentava, vez que “Não entendia como a vida funcionava”. Andando caminhos tortos, alvo de violência e preconceito, e diante da incompreensão dessa justiça e existência divina, “Ficou cansado de tentar achar resposta”.

João de Santo Cristo é retirado do ambiente familiar e educacional, e se deixa influenciar, a ponto de inaugurar sua vida de ilícitos e criminalidade. E é dessa ausência da família, da educação e do próprio Estado que João visita o inferno. O sistema tem a capacidade de deixar marcas e cicatrizes em seus usuários. João é violentado e estuprado. O sentimento de ódio e vingança renasce ou mesmo se reaviva.

João de Santo Cristo não esteve em sua infância sentado à mesa em família, trocando presentes, olhares e sorrisos afetuosos. Aliás, no dia que viu pela primeira vez uma cidade com as luzes de natal ficou “bestificado”. Sua infância não contava com esse encontro anual. Das várias crenças e figuras lúdicas, o papel do Santo Cristo foi substituído por um soldado assassino de seu pai.

João, nascido à margem dos privilégios, não nasceu criminoso, mas todo o contexto no qual esteve inserido, com tantas ausências e diante da infância negada, chegou o momento em que “o Santo Cristo era bandido / Destemido e temido no Distrito Federal”.

Santo Cristo sonhava em trabalhar, e de fato era trabalhador; cortava madeira, chegou a ser aprendiz de carpinteiro. Mas o mínimo existencial parecia sempre distante, bem como seguia distante o Estado, de onde a ajuda esperada nunca chegava:

E o Santo Cristo até a morte trabalhava
Mas o dinheiro não dava pra ele se alimentar
E ouvia às sete horas o noticiário
Que sempre dizia que o seu ministro ia ajudar

João sempre foi um humano como outro qualquer. Sentia saudades quando há muito não ia para casa. Como tantos, tinha planos de se casar, constituir família, e buscar o provimento e sustento:

E Santo Cristo há muito não ia pra casa
E a saudade começou a apertar
Eu vou me embora, eu vou ver Maria Lúcia
Já tá em tempo de a gente se casar

Santo Cristo teve um caminho cheio de pedras. Da infância à vida adulta foi testado, tentado e alvo de toda sorte de castigos, morais, psicológicos ou físicos:

E se lembrou de quando era uma criança
E de tudo o que vivera até ali
E decidiu entrar de vez naquela dança
Se a via-crucis virou circo, estou aqui

Ao contemplar o seu caminho, João de Santo Cristo percebe sua infância deficitária e todos os seus principais traumas. Infere, à beira da morte, que o seu grande desafio não foi o fatal diante de Jeremias, mas aquele lançado ainda em seu berço, sobre sua origem, sua pele, sua condição e sua existência. Tentou, mas não conseguiu o que sonhava e queria. Queria para si, mas sobretudo para os seus iguais, que como ele sofrem com as ausências e a invisibilidade:

E João não conseguiu o que queria
Quando veio pra Brasília, com o diabo ter
Ele queria era falar pro presidente
Pra ajudar toda essa gente que só faz
Sofrer

Ainda sobre a ideia de invisibilidade, Espesim dos Santos e Veronese (2018, p. 121) trazem belíssimo ensinamento:

Há, outrossim, um aspecto mais delicado e subliminar: a invisibilidade. A invisibilidade, embora seja mais difícil de definir, dada a configuração do fenômeno, caminha ao lado do aspecto anterior (coisificação), ambos reduzindo o grau de reconhecimento efetivo da condição de sujeito de crianças e adolescentes. Reflete-se em quem não aparece nas estatísticas, que não irrompe nas notícias com apelo midiático, naqueles e naquelas que sofrem violações no espaço privado preconcebido como seguro. Fato é que violações como essas tem alto grau de probabilidade de ocorrerem em maior número do que se pode medir exatamente, também em classes mais abastadas economicamente, que praticam o hábito do silêncio e do ocultamento de múltiplas violências às suas crianças e adolescentes. São as cifras ocultas.

João é uma espécie de arquétipo dos excluídos, e que denuncia os malefícios de infâncias ausentes e ausências na infância. A utopia destes quase invisíveis revelou-se, na história do Santo Cristo, insuficiente para chamar a atenção da sociedade, do Estado ou dos sistemas de poder. Na história cantada, a burguesia da cidade acompanhava pela TV a violência sobre os corpos e a vida dos menos favorecidos, como que num espetáculo de horrores, onde a vítima é quase sempre, deusas quase sempre, aquele socialmente induzido à exclusão e às ausências.

4 UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE AS AUSÊNCIAS NA E DA INFÂNCIA DE JOÃO DE SANTO CRISTO

Eu vi aquele olhar.
 Eu poderia dizer que sonhos são possíveis
 Que a batalha é difícil mas tem um final feliz
 Mas silencieei, apenas olhei, nada fiz.
 Olhei aquele olhar.
 Nada expliquei sobre o valor de um sonho
 Não sorri, não cumprimentei, apenas olhei.
 Eu vi aquele olhar.
 Eu vi aquele olhar.
 Eu poderia dizer que sonhos são possíveis
 Que a batalha é difícil mas tem um final feliz

Mas silencieei, apenas olhei, nada fiz.
Olhei aquele olhar.
Nada expliquei sobre o valor de um sonho
Não sorri, não cumprimentei, apenas olhei.
Eu vi aquele olhar
(RONALDO DAVID VIANA BARBOSA)

A doutrina costuma destacar que toda criança e adolescente merecem direitos próprios e especiais, falando-se na proteção igualmente especializada, diferenciada e integral (VERONESE, 2013). A constituição estabelece que:

CRFB/88. Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988),

Para regulamentar o texto constitucional, tem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo necessário considerar que a mera existência de leis que proclamem direitos sociais, por si só, não se mostra suficiente para alterar as estruturas existentes, sendo de fundamental importância a conjugação de tais direitos insculpidos em marcos normativos a uma política social realmente eficaz, que esteja ocupada não apenas com a perspectiva de letra positivada dos direitos mas, sobretudo, com a concretização desses direitos, ou seja, assegurando materialmente os direitos já positivados. (VERONESE, 2013).

A proteção integral está relacionada a conteúdos como cidadania, dignidade da pessoa humana, em uma sociedade livre justa e solidária, livre igualmente da fome, da pobreza, da marginalização, das desigualdades, dos preconceitos e das violências. Como bem destaca Veronese (2013), a criança deve ser educada com ideais na Carta das Nações Unidas, em atenção a valores como dignidade, tolerância, liberdade, igualdade, solidariedade e espírito de paz, enquanto base para a interação no meio social.

A história de João de Santo Cristo revela uma aparente falha na concretização da necessária proteção integral à criança e ao adolescente. A Santo Cristo foi negada a indispensável educação, o afeto familiar,

o respeito social e o tratamento digno, a proteção do Estado, e tantos outros aspectos.

A partir de inúmeros versos da canção “Faroeste Caboclo” é possível inferir:

- João de Santo Cristo vivenciou situações que o fez nutrir ódio em demasia;
- As vivências e influências moldaram seu pensamento de tal forma que quando criança só pensava em ser bandido;
- Parte disso se explica em razão da morte de seu pai, por um soldado;
- Sofria preconceito e discriminação, em razão de sua classe e sua cor, impingindo-lhe sentimento de não reconhecimento no outro, achando-se de fato diferente;
- Sentimento de não pertencimento, buscando como opção a solidão e a limitação das interações sociais;
- Dificuldade em compreender as regras e a dinâmica da vida;
- Santo Cristo viveu horrores no reformatório, onde sentimentos ruins criaram ainda mais raiz;
- Na infância, não contou com a referência paterna, e mãe não teve um papel de destaque, não sendo lembrada em momentos decisivos de sua vida;
- Não tendo educação e formação adequada, e trabalhando de forma marginalizada, cuja remuneração não dava sequer para ele se alimentar adequadamente;
- Foi influenciado por más companhias;
- Sua grande utopia era falar com o presidente “pra ajudar toda essa gente que só faz sofrer”.

Santo Cristo é mais um na lastimável estatística de infâncias negadas. Segundo relatório da *Save the Children* (IHU, 2019), uma a cada três crianças no mundo tem a sua infância negada. Isso representa cerca de 690 (seiscentos) milhões de menores que não acessam educação, são inseridas no trabalho antes do tempo devido, lidam com gestações precoces, desnutrição e todo tipo de pedra no caminho de uma infância saudável.

É de se pensar se há igualdade de oportunidades, e efetivamente uma escolha verdadeiramente livre na condução dos rumos da vida de um

indivíduo. Com tantas pedras no caminho, talvez o João desta história nem tivesse tantas escolhas assim. Em absoluto há justificativa legítima para o ingresso no ilícito e no crime, mas seria uma ingenuidade social, para usar de eufemismo, acreditar que tais aspectos quando da sua infância não tiveram impacto sobre suas interações sociais e escolhas no mundo. Faroeste Caboclo, por meio do João de Santo Cristo, pode ser mais do que uma típica canção popular brasileira; antes, pode ser uma denúncia de infâncias negadas e os efeitos danosos para o indivíduo, para a sociedade e para o Estado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura, Carlos Drummond de Andrade foi genial. Os versos arcaicos, cheios de métricas e distantes do cotidiano deram lugar a uma espécie de mágica, promotora de uma fusão entre literatura, realidade, humor e pitadas de crítica social. Drummond não conheceu João de Santo Cristo. Mas seria um diálogo interessante, muito mais se fosse quando já de suas retinas cansadas e fatigadas.

Faroeste Caboclo é a história de um arquétipo dos excluídos, dos invisíveis, e uma denúncia aos horrores decorrentes de uma infância negada. A ausência do seio familiar, e a inexistência do tripé família, sociedade e Estado, na promoção da efetiva e concreta proteção integral às crianças e adolescentes, é, de fato, uma forte receita para a construção de uma sociedade violenta, injusta, desigual e que rompe com a própria ideia de sociedade e do pacto constituído.

A pergunta quase que ontológica “E agora, José?” cabe também a João. Caberia a Maria, Carlos, Pedro e tantos outros cujos nomes sequer chegam em nossas tintas e páginas; tantos outros cujas histórias e razões de suas escolhas e caminhos serão conhecidos. Mas a estrutura social e estatal está sempre pronta para acusar, julgar e estabelecer condenações de ordem moral, física e, a pior de todas, a existencial, que retira a compreensão e sentido da própria vida.

Há razoável dúvida se João de Santo Cristo teve ausências *na* sua infância, ou se de fato a ele foi não dado sequer o direito de ter uma infância para chamar de sua. Seria, nesse caso, literalmente uma *infância negada*. Essa visão intemporal, irrompe em uma camada profunda,

sinalizada pela música e pelo conto da jornada da criança e do herói, a visitar os seres humanos, em todos os lugares e épocas.

O que ensina essa “visão”? Como quer que encaremos essa história e essa música, ela é sempre igual e eternamente prodigiosa. Sempre à espreita de que o semáforo mude, que a justiça seja feita, e que a criança ferida da alma siga genuína e digna na plenitude de cada um de nós.

O presente trabalho iniciou com o propósito acadêmico de relacionar direito e literatura, notadamente na temática da infância. Aqui, nas considerações finais, a literatura e o direito já são um só, em uma fusão invocada e promovida pela consciência da realidade. A junção entre direito e literatura é, também, o projeto de um atalaia, como que denunciador de dores, urgências e até de luz na escuridão que avança sobre invisíveis.

Direito e literatura é, sobretudo, transformação, um fenômeno que contribui para a transformação de quem lê, mas, e de forma mais profunda, transformação de quem escreve; um verdadeiro ato de libertação de si e, especialmente, um chamado às urgências do cotidiano e da sociedade, como no caso da história de João de Santo Cristo, e no esplendor literário de Drummond.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma Poesia**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Nova reunião: 19 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. 15 ed. São Paulo: Cultrix-Pensamento, 2010.

CASTILHO, A. T. de. A poesia de Carlos Drummond de Andrade. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 5, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3229>. Acesso em: 23 out. 2022.

ESPEZIM DOS SANTOS, Danielle M.; VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral e o enfrentamento de vulnerabilidades

infantoadolescentes. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 10, n. 02, p. 109–157, 2019. DOI: 10.32361/20181022056. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/2056>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FREIRE, Érika. **Conheça da história da lendária música Faroeste Caboclo**. 14 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/historia-faroeste-caboclo/>. Acesso em: 22 nov.2022.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. No mundo, a infância é negada a uma criança em cada três, constata relatório de Save the Children. **Revista IHU On-line**. 31 mai 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/589668-o-relatorio-de-save-the-children-no-mundo-a-infancia-e-negada-a-uma-crianca-em-cada-tres>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RUSSO, Renato. **Faroeste Caboclo**. Álbum Que País é este. EMI: 1987. 36 min.

SANTOS, J. (2006). Boitempo: a recordação em Carlos Drummond de Andrade. **Nau Literária**, 2(2). <https://doi.org/10.22456/1981-4526.4872>.

SILVA, F. C. da. José e a cidade: uma incursão geográfica na poesia política de Carlos Drummond de Andrade. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. e-172545, 2021. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2021.172545. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/172545>. Acesso em: 26 out. 2022.

VERONESE, Josiane Rose Petry. A Proteção Integral da criança e adolescente no direito brasileiro. **Revista TST**, Brasília, vol. 79, no 1, jan/mar 2013. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/38644/003_veronese.pdf?s_equence=1. Acesso em: 10 de nov. 2022.

“ESTRELAS ALÉM DO TEMPO”: REPRESENTAÇÃO DA SEGREGAÇÃO RACIAL E DA LUTA DAS MULHERES NEGRAS PELO RECONHECIMENTO DE DIREITOS E DE SUA IDENTIDADE

*Marli M. Moraes da Costa*¹

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, com base no filme “Estrelas além do tempo”, que conta a história de luta e superação de três mulheres negras em um período marcado pela segregação racial, discute a discriminação e exclusão social, principalmente contra as mulheres negras que, inseridas em uma lógica de poder, acabam por não terem sua identidade reconhecida e valorizada diante de seus pares.

Nesse cenário, o problema de pesquisa busca responder em que medida as mulheres negras, por meio da resistência e das lutas por reconhecimento, podem garantir condições melhores de existência, considerando

¹ Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com Pós Doutorado em Direitos Sociais pela Universidade de Burgos-Espanha, com Bolsa Capes. Professora da Graduação, Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul-RS- UNISC. Coordenadora do Grupo de Estudos Direito, Cidadania e Políticas Públicas. MBA em Gestão de Aprendizagem e Modelos Híbridos de Educação. Especialista em Direito Processual Civil. Psicóloga com Especialização em Terapia Familiar Sistêmica. Membro do Conselho do Conselho Consultivo da Rede de Pesquisa em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Membro do Núcleo de Estudos Jurídicos da Criança e do Adolescente – NEJUSCA/UFSC. Membro do Conselho Editorial de inúmeras revistas qualificadas no Brasil e no exterior. Autora de livros e artigos em revistas especializadas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3841-2206>. E-mail: marlim@unisc.br.

o exemplo do filme “Estrelas além do tempo”? O objetivo geral do artigo é abordar as lutas pelo reconhecimento como forma de instrumento de resistência das mulheres negras. A abordagem metodológica utilizada é qualitativa, com pesquisa exploratória, que parte de revisão bibliográfica e análise de casos e exemplos (como o filme em questão), para responder o problema e preencher as lacunas no conhecimento. Como método, empreende-se o dedutivo, que parte de conhecimentos gerais para a abordagem específica da problemática.

O artigo possui três objetivos específicos, cada um deles contemplado em uma seção do artigo, respectivamente. O primeiro objetivo específico é abordar a história demonstrada no filme “Estrelas além do tempo”, contextualizando o cenário em que ocorreu e as conjecturas sociais do período. O segundo objetivo específico é analisar a permanente discriminação e subordinação da mulher negra e o conceito de interseccionalidade, que intensificou os debates acerca das múltiplas opressões vivenciadas por essas mulheres. O terceiro objetivo específico visa analisar as concepções de reconhecimento e resistência, que tem feito parte das lutas das mulheres negras para garantir o respeito e valorização de suas identidades.

2 ESTRELAS ALÉM DO TEMPO: PRINCIPAIS MENSAGENS DO FILME

O filme “Estrelas além do tempo” transcorre na década de 1960, no estado da Virgínia, nos Estados Unidos, em meio à corrida espacial. Baseado em fatos reais, conta a história de três cientistas negras que trabalharam no *Langley Research Center* (Centro de Pesquisas Langley) da *National Aeronautics and Space Administration* (NASA)² nesse período e na conquista espacial: Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson. O filme retrata várias questões raciais, políticas e históricas que bem representam a segregação racial e as dificuldades enfrentadas pelas

² A NASA foi criada no ano de 1958, uma reconfiguração da NACA - Comitê Consultivo Nacional de Aeronáutica. O filme se passou quando a agência ainda era NACA, contudo, a pesquisadora, no decorrer do artigo, irá usar o termo NASA para contextualizar os fatos, visto que na atualidade a agência é conhecida por esta denominação.

mulheres negras no cenário social (ESTRELAS, 2016). De acordo com Galindo (2022, p. 1), o filme também retrata a racialização:

A ideia de racialização está baseada no argumento de que a chamada “raça” é uma construção social e uma categoria não universal ou não essencial da biologia, formada na e pela simbolização em um processo de luta pelo poder social e político, que busca pela significação de características biológicas humanas, definir e construir coletividades sociais diferenciadas. As mulheres negras do filme – essenciais para o desenvolvimento do programa espacial norte americano – não podiam usar o mesmo banheiro que as mulheres brancas. A ideia da interseccionalidade também aparece aqui. Nenhuma das mulheres do filme podia assinar relatórios ou participar de reuniões importantes, mas para as mulheres negras se acrescentavam os problemas relacionados ao fato de viverem em uma sociedade racializada, problemas esses que iam desde o uso do banheiro até a dificuldade para ser promovida ou a possibilidade de buscar uma formação técnica mais especializada.

Embora o filme seja resultado da ficção em algumas cenas, no geral, ele é um retrato preciso dos desafios enfrentados pelas mulheres negras que trabalhavam na NASA há 60 anos (LOBO, 2020, p. 2). O período representou o confronto entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). As duas potências foram vitoriosas na Segunda Guerra Mundial, mas também foram separadas por intensa rivalidade política e estratégica, pois ambas visavam tornar-se a primeira potência espacial do mundo, o que culminou na Guerra Fria (MONSERRAT FILHO; SALIN, 2003, p. 261).

Para essas duas nações e potências mundiais, o espaço tornou-se uma nova “[...] fronteira para a exibição de prestígio nacional e poderio” (MONSERRAT FILHO; SALIN, 2003, p. 262). Alguns mecanismos utilizados nessa guerra foram as propagandas que ostentavam superioridade tecnológica e militar, a exposição da grandeza de seus regimes, o liberal democrático no caso dos EUA e o comunista no caso da URSS, incentivando uma extrema polarização política. Esse período também foi marcado pelo interesse na pesquisa científica espacial, mobilizando muitos cientistas para estudar, principalmente, as propriedades físicas da Terra e as interações com o sol. “É um primeiro grande esforço global

da melhor competência científica existente, com ânimo nitidamente pacífico” (MONSERRAT FILHO; SALIN, 2003, p. 262).

Foi nesse cenário que a trama do filme se desenvolveu, tendo como protagonistas três mulheres negras, que mesmo diante de tantas barreiras e problemas, atingiram locais de destaque na NASA, como pesquisadoras e matemáticas. Nesse período, ainda vigorava a segregação racial nos EUA, principalmente nas regiões sul e sudeste (que inclui a Virgínia), onde se passaram os fatos. De acordo com Lobo (2020, p. 3) as escolas e universidades do estado eram extremamente segregadas, “[...] os banheiros públicos e bebedouros eram separados, assim como os assentos dos ônibus (pessoas negras deveriam se sentar na parte de trás)”. Sobre a segregação racial na região sulista, Davis (2016, p. 120-121) expõe:

Em 1888, o Mississippi promulgou uma série de estatutos que legalizavam a segregação racial e, em 1890, ratificou uma nova constituição que suprimia o direito de voto da população negra. Seguindo o exemplo do Mississippi, outros estados do Sul formularam novas constituições que garantiam a supressão do direito de voto dos homens negros. A Carolina do Sul adotou sua constituição em 1898, seguida por Carolina do Norte e Alabama, em 1901, e Virgínia, Geórgia e Oklahoma, em 1902, 1908 e 1918, respectivamente.

Nos EUA, em meados do século XX, as pessoas negras sofriam os reflexos que a escravidão deixou em seus corpos e vivências, além de sentirem na pele as consequências de uma política de exclusão e discriminação. Devido a essa política, pessoas negras vivenciaram a pobreza, a falta de teto, baixos índices de escolaridade e a intimidação produzida pela violência. Mesmo com todas essas barreiras, dificuldades e violências, resistiram às políticas com “[...] boicotes, ações judiciais, marchas e outras formas de resistência, incluindo a proliferação de organizações de protesto”, o que fez com que avançassem a luta contra a segregação e as desigualdades raciais (MORRIS, TREITLER, 2019, p. 23).

Na metade da década de 1950, a segregação era a ordem social suprema no Sul, o que fez com que pessoas negras fossem mantidas em posições subalternas e inferiores na hierarquia racial. Mesmo assim, a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu, no mês de maio de 1954, que havia inconstitucionalidade nas escolas racialmente segregadas, trazendo esperanças para mudar a condição de pessoas negras. Mesmo após

essa decisão, em agosto de 1955, Emmett Till, um adolescente negro de quatorze anos foi linchado no Mississippi, na região sudeste (MORRIS, TREITLER, 2019, p. 23). Sobre o tema,

[...] A brutalidade do assassinato, a bravura da mãe de Till (que deixou o caixão aberto, para que todos pudessem ver os horrores sofridos pelo seu filho), e a absolvição de dois homens brancos, que eram obviamente culpados pelo crime racista, deixaram a comunidade negra agitada. Contudo, um momento de virada ocorreu em 1º de dezembro de 1955, quando se iniciou um boicote a um ônibus em Montgomery, Alabama, após a detenção de Rosa Parks, que havia se recusado ceder seu assento num ônibus para um homem branco. O Movimento dos Direitos Civis moderno havia ali começado (MORRIS, TREITLER, 2019, p. 23).

Foi nesse cenário, de segregação racial, violência direta e resistência do povo negro, em que as protagonistas da trama lutaram por maior espaço e pelo reconhecimento de sua intelectualidade. De acordo com Lobo (2020, p. 3), na década de 1940 e durante a Segunda Guerra Mundial, a NASA já estava recrutando mulheres para exercer a função de computadores ou as chamadas “calculadoras”, que checavam manualmente as equações e possibilitavam o “[...] trabalho dos engenheiros, matemáticos e físicos (que eram, em sua grande maioria, homens brancos)”. As primeiras contratadas no Centro de Pesquisas Langley foram as mulheres brancas, as quais eram remuneradas com salários bem menores que os homens. Pouco tempo depois, mulheres negras também passaram a ser contratadas, mas eram segregadas das mulheres brancas, ficando em local separado.

Cada uma das protagonistas teve a sua história apresentada no filme. Dorothy Vaughan nasceu no ano de 1910, na cidade de Kansas City. Fez graduação em Matemática, finalizando o curso no ano de 1929, em uma instituição voltada para a comunidade negra (*Wilberforce University*). Começou a trabalhar no Centro de Pesquisas Langley na década de 1940, achando que se trataria de um trabalho temporário, mas acabou permanecendo por muito tempo. Foi direcionada para a Unidade Computacional da Área Oeste, um setor formado por mulheres negras que exerciam o cargo de calculadoras, uma forma de computador humano. Posteriormente, passou a ser líder desta unidade, “[...] tornando-se a

primeira pessoa negra a ter um cargo de supervisão” na NASA (LOBO, 2020, p. 4). Dorothy defendia as trabalhadoras de sua unidade, buscando o desenvolvimento das mulheres para alcançarem outras funções e oportunidades que realmente levassem em consideração suas habilidades. Quando houve a implantação dos primeiros computadores nos centros de pesquisa, Dorothy especializou-se na linguagem de programação necessária para o uso dos equipamentos e instruiu sua equipe nessa linguagem, para que também pudessem trabalhar nesse novo setor (ESTRELAS, 2016).

Mary Jackson, outra protagonista e também a mais nova delas, nasceu na Virgínia e graduou-se em Matemática e Ciências Físicas no *Hampton Institute*, finalizando no ano de 1942. Começou a trabalhar no Centro Langley na década de 1950, sendo uma das calculadoras da Unidade Oeste, já liderada por Dorothy Vaughan. No centro, um de seus mentores, o engenheiro Kazimierz Czarnecki, viu seu potencial e lhe ofereceu um cargo na equipe que desenvolvia um Túnel de Vento Supersônico, mas para que pudesse obter a promoção, deveria estudar no tempo livre, assistindo aulas de matemática e física ofertadas na Universidade da Virgínia. Contudo, referidas aulas ocorriam na Hampton High School, que era uma instituição de ensino médio em que ainda havia segregação (LOBO, 2020, p. 5). O filme retratou a transição desta protagonista da área de Matemática para a Engenharia, a qual apenas foi possível após buscar uma autorização especial, diante da ainda predominante segregação racial (tendo em vista que o curso só era ministrado em locais destinados às pessoas brancas). Após autorização, conseguiu cursar Engenharia em uma turma repleta de pessoas brancas (ESTRELAS, 2016). No ano de 1958 tornou-se a primeira engenheira negra da NASA.

A mais conhecida das três cientistas foi Katherine Johnson, que nasceu no ano de 1918 na Virgínia Ocidental, mas mudou-se posteriormente para estudar, pois a segregação era predominante em sua cidade natal. Considerada um prodígio, formou-se no ensino médio com apenas 14 anos. Estudou na *West Virginia State*, onde seguiu carreira como pesquisadora na Matemática, se formando com honras no ano de 1937. Em 1953 começou a trabalhar como calculadora na Unidade Oeste do Centro Langley, que já estava sob a supervisão de Dorothy Vaughan. Em apenas dois meses, foi indicada para outra função e passou a dedicar-se à análise dos dados dos testes de voo da NASA. Devido à competição com a União Soviética, que já havia lançado o satélite Sputnik ao espaço, os

Estados Unidos estavam sendo pressionados em virtude de estarem atrás na Corrida Espacial (ESTRELAS, 2016).

O filme retratou a notória participação dessas três mulheres, extremamente inteligentes em suas áreas, na corrida espacial. Participação que contribuiu para o sucesso dos EUA na conquista do espaço, reforçando que, mesmo diante de extremas dificuldades, exclusões, discriminações e atos violentos, elas conseguiram conquistar o seu espaço e representam, assim, a resistência das mulheres negras na ciência. Em um período em que a educação ainda era negada ao povo negro, em que a segregação ainda distanciava pessoas do espaço político, a resistência das mulheres negras foi fundamental para que novos rumos passassem a ser considerados na América do Norte, principalmente na região sulista estadunidense.

Nesse cenário de segregação e resistência, que ainda possui reflexos na sociedade hodierna e implica em diversos óbices ao acesso de locais e direitos e, também, a partir do exemplo demonstrado pelo filme "Estrelas além do tempo", cabe analisar o papel das mulheres negras nos movimentos de resistências e no rompimento com as discriminações e com o racismo. Cenário que será abordado de forma mais aprofundada na seção seguinte.

3 SUBORDINAÇÃO DA MULHER NEGRA E INTERSECCIONALIDADE

Na década de 1970, os movimentos negro e feminista intensificaram ainda mais o debate sobre a condição da mulher negra e as extremas desigualdades, principalmente no âmbito do trabalho. Afinal, "pensar como as opressões se combinam e entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se pensar outras possibilidades de existência" (RIBEIRO, 2016, p. 100). As inúmeras teorias que surgiram com base no feminismo negro representaram um grande avanço nas discussões sobre as diferentes formas de opressão, não apenas em relação às mulheres negras, mas a todas que possuem diferenças que as oprimem e, também, sobre o modelo de sociedade que intensifica as exclusões. Isso significa que foi a organização das mulheres negras e o próprio feminismo negro que intensificou o debate sobre outras possibilidades de ser mulher (RIBEIRO, 2016). De acordo com Crenshaw (2002, p. 174):

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. Como as experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero.

Crenshaw (2002, p. 177), a partir do reconhecimento dessas diferentes formas de opressões e como operam de forma articulada, define a interseccionalidade com o fim de capturar os reflexos estruturais da articulação de mais de uma forma de opressão, que causam, ainda mais, a subordinação. Ou seja, a maneira pela qual o “[...] racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. Opressões que tornam-se estruturais, presentes na sociedade, instituições e em diversos arranjos sociais e culturais.

Ribeiro (2016, p. 101), ao falar da interseccionalidade, defende que não pode haver prioridade de uma opressão sobre as outras e que, sendo todas elas estruturantes, é necessário romper com todo o seu complexo estrutural. Ou seja, é “[...] conscientizar-se que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável”. Assim como nos Estados Unidos, o feminismo brasileiro também começou a ganhar força após os anos 1980, surgindo os primeiros coletivos e encontros estaduais e nacionais de mulheres negras. Surgiram “[...] organizações importantes como o Geledés, Fala Preta, Criola, além de coletivos e produção intelectual” e teóricas importantes como Lélia Gonzalez, que colocou a mulher negra no centro do debate e criticou a hierarquização de saberes, formada a partir da classificação racial da população. Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 89-90) aludem que:

[...] preconceitos e discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significados dentro da nova estrutura social [...] as práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado,

estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro. [...] a raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social.

A herança da escravidão, na atualidade, não pode ser demonstrada apenas pela posição social do povo negro, isto é, quanto mais a sociedade se afasta do tempo final da escravidão, menos ela é uma causa da atual subordinação. O que acontece é que a “[...] ênfase deve ser colocada nas relações estruturais e no intercâmbio desigual entre brancos e negros no presente” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 90). Dois fatores determinantes podem ser alocados como centrais na desigualdade racial: a distribuição geográfica, que ocorre de forma desigual entre brancos e negros e as práticas racistas tomadas pelo grupo branco dominante.

Negros ainda estão desproporcionalmente em regiões menos desenvolvidas, em situação de maior vulnerabilidade e com menores possibilidades de desenvolvimento econômico e acesso à educação. E o racismo, além de impactos de cunho pessoal em sua prática, também limita as aspirações das pessoas negras, pois dificulta o acesso às melhores oportunidades de existência e, conseqüentemente, viola direitos (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 90). Em relação às mulheres negras, Costa e Diotto (2022, p. 129-130) aludem:

[...] a mulher negra foi introduzida em um contexto de extrema inferioridade, que legitimou as opressões contra seu gênero e a cor da sua pele. Esse entrelaçamento de opressões indica que a mulher negra não foi oprimida apenas em relação ao masculino, mas também, em relação às mulheres brancas. Considerando o passado histórico que denuncia a segregação do povo negro aos locais mais vulneráveis da sociedade, às classes sociais consideradas “mais baixas”, soma-se também a opressão de classe, muito presente quando se trata da precarização dos corpos negros. Essas desigualdades de gênero, étnico-raciais e de classe foram enraizadas em uma sociedade norteadada pela dominação masculina,

advinda de um sistema que possui convergências entre o capitalismo e o patriarcado, sistema que promoveu o silenciamento das demandas das mulheres negras e impediu a reivindicação de direitos específicos a sua condição.

Os direitos das mulheres e as lutas pela igualdade das minorias sociais, principalmente das pessoas negras, sempre estiveram interligados, tendo em vista que “[...] vive-se em uma cultura enraizada de repressão contra grupos minoritários, uma cultura de desigualdade, inserida em um contexto em que as leis do patriarcado ainda imperam” (COSTA; DIOTTO, 2022, p. 133). Além das leis do patriarcado, as leis de uma sociedade escravagista também norteiam os espaços sociais e as relações, o que faz com que as mulheres negras precisem lutar e reivindicar mais intensamente os seus direitos (que eram para ser naturais e inerentes à sua existência).

Nesse cenário, ao invés de prevalecerem oportunidades iguais independentemente de cor da pele ou gênero, prevalecem estruturas que legitimam desigualdades e silenciam demandas de grupos minoritários. A luta e resistência que visa a redemocratização do espaço e o rompimento com as desigualdades sociais não pertence apenas às mulheres negras, é uma luta conjunta, de toda a sociedade e suas instituições (COSTA; DIOTTO, 2022, p. 133). Outra mazela que evidencia extrema desigualdade social e vitimiza as mulheres negras é a violência, conforme explicam Costa e Diotto (2022, p. 132):

Outra mazela que assola a vida das mulheres negras é a violência, que vem se mostrando cada vez mais banalizada, uma vez que os índices mostram que a violência contra as mulheres tem cor. Conforme dados do Ipea, a taxa de homicídios de mulheres negras é maior e cresce mais que a das mulheres não negras. Entre os anos de 2007 e 2017, a taxa de violência contra mulheres negras cresceu 29,9%, enquanto a taxa das mulheres não negras aumentou 1,6% [...]. Segundo os dados compilados pelo Atlas da Violência de 2019, foram registrados 4.936 homicídios de mulheres em 2017, o que significa uma média de 13 homicídios por dia. Dessas vítimas, 66% é negra, mortas, principalmente, dentro de suas casas [...]. A banalização e a repetição da violência indicam que os sujeitos passaram a dessensibilizar-se com a condição das mulheres, naturalizando essa opressão. [...] Se a violência é vista

com frequência, ao ponto de não mais causar comoção, ela acaba se tornando naturalizada e banal.

Desta forma, evidencia-se um cenário de hierarquia social e subordinação da mulher negra, a qual é sempre relegada a posições subalternas na sociedade e no trabalho, além de ser uma das maiores vítimas da violência. A intersecção de opressões, além de vulnerabilizar ainda mais a mulher negra, exige que ela tenha mais força para lutar por determinados espaços, para alcançar direitos que lhe são negados e exigir que se mantenha sempre em posição de resistir às diversas situações que a oprimem.

Nesse cenário, a luta pelo seu reconhecimento e valorização se torna constante, pois diante de uma sociedade desigual e excludente, exige-se que requeiram continuamente a afirmação de seus direitos e a necessidade de se fazer ouvir. Por essa razão, na próxima seção, será abordada a concepção de reconhecimento, como uma forma de luta, resistência e afirmação das mulheres negras.

4 RESISTÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS E A LUTA PELO RECONHECIMENTO

A teoria do reconhecimento, nos termos do que foi concebida, compreende os conflitos sociais como “[...] buscas interativas pela consideração intersubjetiva de sujeitos e coletividades”, ressaltando a construção da identidade como um motivo para que os indivíduos lutem frequentemente pelo reconhecimento mútuo, possibilitando seu desenvolvimento de maneiras saudáveis e autônomas. Nesse sentido, “a chave dessa perspectiva é, portanto, a compreensão da identidade como possibilidade de auto-realização”, sendo o reconhecimento uma necessidade humana (MENDONÇA, 2007, p. 170). Nesse sentido,

[...] pessoas e grupos podem sofrer danos reais se a sociedade os representa com imagens restritivas e depreciativas. [...] os sujeitos são construções dialógicas e é por meio das interações intersubjetivas (sejam elas agonísticas ou amistosas) que eles podem realizar a tarefa de serem verdadeiros com suas próprias originalidades. Em um mundo que construiu uma imagem individualizada de

identidade, pautada pelo princípio de autonomia, [...] se eu não sou [verdadeiro comigo mesmo], eu perco o cerne da minha vida; eu perco o que o ser humano significa para mim [...] Essa autonomia só pode ser construída em diálogos – em parte, externos e, em parte, internos – com os outros (MENDONÇA, 2007, p. 170).

Em sua obra, Honneth (2003) aborda a questão central de constituição das identidades pessoais quando os indivíduos são reconhecidos intersubjetivamente, o que significa que só poderá haver uma autorrelação prática positiva consigo mesmo se este indivíduo for reconhecido pelos demais integrantes de uma mesma comunidade. Se não for reconhecido, inicia-se uma luta com a finalidade de criar novas condições de reconhecimento recíproco.

Para Honneth (2003, p. 23) há três formas de reconhecimento que podem motivar os conflitos: o amor, o direito e a solidariedade. Cada uma dessas formas permitem o desenvolvimento da autorrelação prática positiva e salientam o vínculo entre liberdade e autonomia individual e, também, os vínculos comunitários e societários. Ou seja, “[...] a autoconfiança nas relações amorosas e de amizade; o auto respeito nas relações jurídicas e a autoestima na comunidade social de valores” (MELO, 2014, p. 22).

Dessa forma, Honneth (2003, p. 24) alude que, considerando os três padrões de reconhecimento (amor, direito e solidariedade), as transformações sociais podem ser explicadas por meio de uma dinâmica do desrespeito, “cuja experiência pode influir no surgimento de conflitos sociais na qualidade de motivo da ação”. Isso significa que cada uma das formas de reconhecimento está relacionada com uma forma de desrespeito, que são abordadas por Melo (2014, p. 22):

[...] maus tratos e violação, que ameaçam a integridade física e psíquica, em relação à primeira; privação de direitos e exclusão, que atingem a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica, na segunda; e degradação e ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores, no caso da terceira esfera de reconhecimento. Cada uma delas abala de modos diversos a autorrelação prática da pessoa, privando-a do reconhecimento de determinadas dimensões de sua identidade.

Em relação à concepção de “luta” abordada por Honneth (2003), cabe mencionar que não se configura por objetivos de aumento de poder, mas sim, compreende os conflitos oriundos de “[...] experiências de desrespeito social capazes de suscitar uma ação de luta social que busque restaurar as relações de reconhecimento mútuo ou desenvolvê-las num nível de ordem superior” (MELO, 2014, p. 23). A luta por reconhecimento, nesse viés, se caracteriza como uma força que estimula desenvolvimentos sociais, políticos e institucionais. As lutas pelo reconhecimento são lutas oriundas dos grupos sociais, que visam estabelecer institucionalmente e culturalmente, maneiras abrangentes de reconhecimento recíproco e, conseqüentemente, transformações normativas nas sociedades” (HONNETH, 2003, p. 156; MELO, 2014, p. 23). De acordo com Fraser (2006, p. 231):

A “luta por reconhecimento” está rapidamente se tornando a forma paradigmática de conflito político no final do século XX. Demandas por “reconhecimento da diferença” dão combustível às lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade. Nestes conflitos “pós-socialistas”, a identidade de grupo suplanta o interesse de classe como o meio principal da mobilização política. A dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política.

As lutas pelo reconhecimento, portanto, ocorrem em um contexto de exacerbada desigualdade material, externada pela carência na distribuição de renda e propriedade, na falta de acesso igualitário a direitos sociais, como trabalho, educação, saúde e lazer, bem como, aos problemas ambientais que atingem, principalmente, as pessoas em maior vulnerabilidade socioeconômica, que em virtude das carências materiais que possuem, tem reflexos na sua expectativa de vida e taxas de morbidade e mortalidade. “A desigualdade material está em alta na maioria dos países do mundo [...] Ela também aumenta globalmente, de modo mais dramático, do outro lado da linha que divide norte e sul” (FRASER, 2006, p. 231).

A questão racial está fortemente atrelada às lutas pelo reconhecimento, pois ela possui dimensões culturais-valorativas, em que o eurocentrismo é aspecto central. Ou seja, “[...] a construção autorizada de

normas que privilegiam os traços associados com o ‘ser branco’” (FRASER, 2006, p. 235). Simultaneamente, acontece a desqualificação de tudo que é codificado como negro, não apenas as pessoas de cor. A linguagem bem representa isso, relacionando o adjetivo “negro” a termos considerados negativos, como: mercado negro, denegrir, “a coisa tá preta!”, entre outros termos. A depreciação e discriminação é demonstrada pelos danos sofridos pelas pessoas negras, conforme explana Fraser (2006, p. 235-236), ao destacar a ocorrência de

[...] representações estereotipadas e humilhantes na mídia, como criminosos, brutais, primitivos, estúpidos etc; violência, assédio e difamação em todas as esferas da vida cotidiana; sujeição às normas eurocêntricas que fazem com que as pessoas de cor pareçam inferiores ou desviantes e que contribuem para mantê-las em desvantagem mesmo na ausência de qualquer intenção de discriminar; a discriminação atitudinal; a exclusão e/ou marginalização das esferas públicas e centros de decisão; e a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias. Como no caso do gênero, esses danos são injustiças de reconhecimento. Por isso, a lógica do remédio também é conceder reconhecimento positivo a um grupo especificamente desvalorizado.

Diante desse cenário de discriminação, violência e ausência de reconhecimento das mulheres negras e de suas subjetividades e identidades, que marcou a história da humanidade e que foi bem demonstrada no filme “Estrelas além do tempo”, as lutas pelo reconhecimento representam uma cultura de resistência, onde mulheres negras buscam condições equânimes de existência. E o feminismo negro tem representado essa luta, trazendo à tona os embates vivenciados por essa parcela da população diuturnamente.

A discussão sobre as diferentes formas de opressão podem contribuir para a reflexão das situações de opressão e dominação existentes, sendo a resistência, um aspecto visível nas lutas pelo reconhecimento e um instrumento que desafia a manutenção das relações de poder, pois representa o aumento da capacidade de agir dos sujeitos em uma sociedade que os exclui e marginaliza. As lutas pelo reconhecimento podem auxiliar na superação da desigualdade de gênero e da desigualdade étnico-racial, pois possibilita que mulheres negras atuem contra a ideologia sexista e racista e desmontem essa ideologia que perpetua a discriminação. Resistência, portanto, é

[...] a capacidade que os grupos oprimidos ou as minorias descobrem de operar com a visão dual e que lhes permite transitar entre os valores da cultura dominante e os da sua própria cultura, apesar dos mecanismos de mistificação e confusão. Dessa maneira, os grupos dominados são, muitas vezes, [...] capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder. [...] Resistência e empoderamento são modos de enfrentar os sistemas de dominação/exploração baseados em gênero, raça e classe social (MENEGHEL; FARINA; RAMÃO, 2005, p. 570-571).

As lutas pelo reconhecimento, portanto, representam a ação das mulheres negras que, diante dos visíveis sistemas de opressão, rompem com paradigmas desrespeitosos e que violam direitos de determinados grupos sociais. Conforme visto no filme “Estrelas além do tempo”, as protagonistas lutaram para ocupar seus espaços, tornando-se símbolos de resistência na luta pelo reconhecimento de suas identidades, de suas habilidades e capacidades, mesmo diante da permanente segregação racial e opressões sexista, classista e racista.

Portanto, o movimento feminista e das mulheres negras organizadas é extremamente importante para dar voz às suas invisibilidades e demandas. Mas é claro que a mudança não depende apenas da movimentação dessas mulheres negras, mas sim, de ações que alcancem os níveis institucional, social e cultural. O reconhecimento de suas identidades e subjetividades pelos seus pares e por outros grupos, é essencial para promover as mudanças necessárias. Mas as ações devem refletir nas instituições e outros setores sociais, para que haja a desconstituição das estruturas de opressão e a efetiva concretização de direitos e a garantia de melhores condições de existência para as mulheres negras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme “Estrelas além do tempo” baseado em uma história real, foi indicado ao Oscar, e acabou dando uma enorme visibilidade ao problema do racismo, além de demonstrar a luta da mulher negra pelo seu reconhecimento enquanto alguém de valor, que possui capacidades e habilidades e que pode desenvolver trabalhos complexos,

como demonstrado no filme. Embora a segregação racial e as suas consequências tenham sido mostradas de forma “suavizada” para evitar o desconforto do público (pois as consequências foram muito mais violentas do que o exposto), o longa permite uma noção de como a segregação racial impactou a vida das pessoas negras, principalmente as mulheres, que sofrem a dupla opressão de gênero e raça.

A partir da exposição inicial do filme, foi possível discorrer sobre a continuidade das discriminações e como as mulheres negras sempre estiveram organizadas em movimentos, articulando mudanças, para que fosse possível a aquisição de vários direitos. Nenhum direito foi delegado, por vontade própria, pelo homem branco. Direitos foram sendo conquistados, a partir de lutas e reivindicações, que partiram originariamente das próprias mulheres negras. Dessa forma, essas lutas representam a resistência diante de uma sociedade extremamente desigual. Essas lutas abarcam a busca pelo reconhecimento de suas identidades e subjetividades pelos pares, possibilitando a construção de valores e a aquisição de direitos que, durante muito tempo, foram negados.

Com base na história exposta no filme “Estrelas além do tempo”, percebe-se que a resistência daquelas mulheres, a luta pelo reconhecimento e valorização de seu trabalho e de suas aptidões pela hegemonia branca e masculina, foi crucial para garantirem condições melhores de existência e atingirem locais privilegiados na ciência. Conforme a famosa frase da filósofa estadunidense Angela Davis “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” e, neste caso, foi exatamente o que aconteceu no filme. São as mulheres negras, por meio da resistência e das lutas por reconhecimento, que mudam a estrutura social e fazem com que suas demandas sejam ouvidas.

Cabe ressaltar, que Katherine Johnson protagonista do filme, foi homenageada pela NASA, como um verdadeiro ícone americano que superou sérios obstáculos e inspirou muitas pessoas. A NASA homenageou Katherine dando seu nome ao prédio em que ela realizou o seu legado de cálculos com destaque e pioneirismo. Além de várias outras homenagens que ela recebeu, entre as quais pode-se nomear, um satélite com o seu nome (foi lançado ao espaço); espaçonave que contem seu nome; Prêmio em Equipe Lunar, por trabalho pioneiro na resolução de problemas de navegação; Medalha Presidencial da Liberdade, entre outros.

Conclui-se que o Filme “Estrelas Além do Tempo” indicado ao Oscar, que retrata uma história real, nos leva a refletir sobre a luta das mulheres (negras, brancas, pardas, etc.) em busca da igualdade de direitos em todos os espaços. A vida e obra da Katherine Jonhson, é um exemplo a ser seguido por todas as mulheres ao redor do mundo.

6 REFERÊNCIAS

COSTA, Marli Marlene Moraes da; DIOTTO, Nariel. **Gênero, sociedade e políticas públicas**: debates contemporâneos. Cruz Alta: Ilustração, 2022.

CRENSHAW, Kinberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. (Recurso Digital).

ESTRELAS além do tempo. Direção: Theodore Melfi. Produção: Peter Chernin. Estados Unidos: Fox Film do Brasil, 2016.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, n. 14-15, p. 231-239, São Paulo, 2006

GALINDO, Monica abrantès. **Estrelas além do tempo**. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/estrelas-alem-do-tempo/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1982.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

LOBO, Juliana Aguilera. Celebrando as “Estrelas Além do Tempo”: Katherine Johnson, Mary Jackson e Dorothy Vaughan, cientistas da NASA. **Ciência pelos olhos delas**, 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/cienciapelosolhosdelas/2020/04/17/estrelas-alem-do-tempo--mulheres-cientistas-nasa/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MELO, Rúrion. Da teoria à práxis? Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 15, pp. 17-36, Brasília, 2014.

MENDONÇA, Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. **Revista de Sociologia Política**, n. 29, p. 169-185, Curitiba, 2007.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO, Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres Histórias de resistência de mulheres negras. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 567-583, Florianópolis, 2005.

MONSERRAT FILHO, José; SALIN, A. Patrício. O Direito Espacial e as hegemonias mundiais. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 47, 2003.

MORRIS, Aldon; TREITLER, Vilna Bashi. O estado racial da união: compreendendo raça e desigualdade racial nos Estados Unidos da América. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 15-31, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **SUR 24**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

DA NEGAÇÃO À AFIRMAÇÃO DA INFÂNCIA: ROUSSEAU E KANT NA ORIGEM DO DIREITO À EDUCAÇÃO

*Marcos Rohling*¹

1 INTRODUÇÃO

Há uma longa história, não linear e com muitas irregularidades, sobre a trajetória do que se costuma chamar direito à educação. E o ponto é tal que não há como traçá-la sem ter como referência os diferentes entendimentos que precisam o que ela seja. O direito à educação é, por assim dizer, o encontro, de um lado, do reconhecimento de uma concepção de educação, qualquer que seja ela, e, de outro lado, do entendimento de que essa concepção de educação pode ser vista como um direito, o que se dá dentro da estrutura de ação do Estado. Daí que não se possa falar de direito à educação fora do mundo moderno, pois, entre os antigos, não apenas não existia o Estado, tal como modernamente se estabeleceu, como, também, a própria noção de direito era algo diferente.²

¹ Professor de Filosofia do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC, Campus Videira. Doutor em Educação (UFSC), Doutorando em Direito (UFSC), Mestre em Filosofia (UFSC), Bacharel em Direito (UNOESC) e Bacharel e Licenciado em Filosofia (UFSC). Seus principais interesses são postos na confluência de três áreas: Filosofia, Direito e Educação. E-mail: marcos_roh@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1426156565430729>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-3581>.

² Incidentalmente ao tema aqui presente, trabalhou-se a respeito das origens filosóficas e jurídicas da educação como direito público subjetivo em Rohling (2022). Argumentou-se, ali, entre outras coisas, que a teoria dos direitos públicos subjetivos, dentro da qual

Neste cenário, este trabalho tem por mote discutir a temática da infância, da filosofia e do direito à educação. Precisamente, a problemática se coloca na questão da negação da infância e de sua consideração nas obras de Rousseau e de Kant no contexto da formação do direito à educação. Pretende-se afirmar, por certo, que as obras destes dois insignes baluartes do Iluminismo representam uma poderosa afirmação do valor da educação. Em particular, a hipótese que se defende aqui é que as obras de Rousseau e de Kant, a despeito de considerarem a infância como um horizonte específico de formação, contribuem para o desenvolvimento e consolidação do direito à educação.

Sendo esse o caso, o trabalho discutirá a inovação trazida por Rousseau, bem como a sua influência sobre Kant, a despeito da suas ideias sobre a infância, e ver da sua contribuição ao direito à educação. Particularmente, tem-se em mente pensar a ideia de infância no mundo moderno e pré-moderno presentes ao tempo de Rousseau e de Kant, bem como, de modo semelhante, discutir os pormenores do entendimento de infância, e sua ideia correspondente de educação, nas obras de Rousseau e de Kant. No mesmo sentido, pretende-se problematizar o iluminismo pedagógico e seu influxo no desenvolvimento do direito à educação, de modo a se alterar a relação entre as ideias de Rousseau, Kant e a defesa da infância no cenário educativo iluminista.

Para atingir esse fim, o trabalho será arvorado em três partes: na primeira delas, intenta-se pensar a ideia de infância e de educação no mundo moderno e pré-moderno, que estavam circulando ao tempo de Rousseau e de Kant – em regra, trata-se de uma visão que concebe a criança como um ser naturalmente mau e egoísta, que deve ser disciplinado como um adulto em miniatura, e que está associada a um intelectualismo pedagógico; na segunda delas, discutem-se as visões de infância e de educação no pensamento pedagógico de Rousseau e de Kant. Ele será dividido em dois sub-tópicos, a saber: (i) a infância como força da natureza em Rousseau, e (ii) a força moral da educação em Kant; finalmente, na terceira parte, busca-se fazer uma associação no sentido de que as ideias de Rousseau e de Kant, influentes na história da educação

a educação será compreendida, encontra ancestralidade nas discussões políticas liberais iluministas do séc. XVIII, e nas teorias dos juspublicistas alemães do séc. XIX e início do séc. XX – com destaque para o nome de Jellinek.

e exemplares do iluminismo pedagógico, significam a afirmação de que há certa defesa da infância e, portanto, que se possa dizer que contribui historicamente para a afirmação da infância frente ao direito à educação.

Vale ter em conta que este trabalho se consubstancia numa pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que toma as obras *Émile*, de Rousseau, e *Über Pädagogik*, de Kant, como nuclear para a construção analítica de argumentos. Observa-se, deste modo, que a relevância do estudo aqui apresentado se estabelece porque, de um lado, concentra-se num dos momentos essenciais para a construção da ideia de infância como tendo um tempo próprio de formação, e, de outro lado, porque contribui para a discussão, no contexto da literatura filosófica iluminista, do desenvolvimento do direito à educação.

2 AS VISÕES PRÉ-MODERNA E MODERNA DE EDUCAÇÃO E A NEGAÇÃO DA INFÂNCIA

Nesta primeira seção, intenta-se pensar a ideia de infância e de educação no mundo moderno e pré-moderno, que estavam circulando ao tempo de Rousseau e de Kant. Em regra, de modo bastante objetivo, trata-se de uma visão que concebe a criança como um ser naturalmente mau e egoísta, que deve ser disciplinado como um adulto em miniatura, e que está associada a um intelectualismo pedagógico. É esta a ideia que Heywood, um historiador contemporâneo da infância, ao replicar as palavras de Pierre Bérulle, um padre francês do séc. XVII, expressa: a infância “é o mais vil e abjeto estado da natureza humana depois da morte” (HEYWOOD, 2001, p. 27). A infância não desfrutava de grande prestígio, ocupando, no máximo, em diferentes países da Europa, particularmente, até o séc. XVIII, um papel marginal em relação ao mundo adulto. Como dirá Ariès (1975, p. 156),

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim

que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deste.

Na sequência, um pouco mais à frente, o autor faz um relato muito interessante da percepção quanto às crianças muito pequenas:

A criança muito pequenina, demasiado frágil ainda para se misturar à vida dos adultos, ‘não contava’: essa expressão de Molière comprova a persistência no século XVII de uma mentalidade muito antiga. O Argan de *Le Malade imaginaire* tinha duas filhas, uma em idade de casar e a outra, a pequena Louison, mal começando a falar e a andar. Argan ameaçava pôr a Filha mais velha num convento, para desencorajar seus amores. Seu irmão lhe diz: ‘De onde tirastes a idéia, meu irmão, vós que possuíis tantos bens e tendes apenas uma filha – pois não conto a pequena – de mandar a menina para um convento?’ A pequena não contava porque podia desaparecer. ‘Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero’, reconhece Montaigne. Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (ARIÈS, 1975, p. 157, destaques do autor).

Fazendo referência, inclusive, à Montaigne, que tem um obra muito conhecida sobre a educação das crianças, observa-se que a mortalidade infantil era elevada – e que isso se projetava na expressão *não contava*, o que também reflete o pouco cuidado propriamente com esse período e com a percepção da infância, pois se tratava, especialmente, de sobrevivência – daí que não eram levadas em conta e inexistiam para o mundo adulto.

De fato, desde o séc. XIII, a criança era concebida com modos de pensar e sentir anteriores à razão e aos bons costumes.³ Por conta disso,

³ Parece significativo ter em conta que, ainda conforme esse historiador, não há grande atenção aos registros tanto dos camponeses e outros, que, na ordem da hierarquia social medieval, ocupavam posições menos relevantes do ponto de vista do reconhecimento social, quanto dos primeiros anos de vida mesmo dos nobres. O que fica patente é o pouco interesse por esse período que corresponde à infância. E, mesmo já no mundo moderno, se se tiver em conta a Inglaterra, por exemplo, esse cenário não parece mudar: “[...] durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes

caberia aos adultos levá-las ao desenvolvimento do caráter e da racionalidade. É aqui que cabe lugar à visão de que elas eram como uma página em branco (como dirá, mais tarde, o empirismo de Locke), que serão preparadas para a vida adulta (HEYWOOD, 2001, p. 10-23). A criança, assim, é concebida e reconhecida como um ser que foge à racionalidade e que, por isso, tem instintos e inclinações egoístas e más.⁴

Desde a perspectiva histórica, as crianças na Idade Média têm um papel social mínimo. Em regra, elas são frequentemente representadas como pequenos homens na vestimenta e na participação na vida social: seus brinquedos são os mesmos dos adultos, e elas são espectadores e protagonistas das festas religiosas, sazonais e civis. É isso que faz Tomás de Aquino que, no lastro de Aristóteles, considera que a criança é um homem em potência. De fato, a infância não era valorizada – ainda que não passasse despercebida, como sugere Ariès, ao afirmar que, a partir da Idade Média, representações da infância passaram a fazer parte da cultura. Essa desvalorização se constata por razões muito diversas: a ameaça de doenças variadas, a condição de vítima de altas taxas de mortalidade, o que leva a um investimento mínimo de afeto.⁵ Aliás, é curioso observar, conforme Ariès, que a criança divertia, mas, não havia profundo apego, em razão da possibilidade de morte.

Atendo-se à prática e aos processos educativos das crianças, entre a Idade Média e ao período moderno anterior à Rousseau, Arriès traça

na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (HEYWOOD, 2004, p. 10).

⁴ Como Dalbosco (2007, p. 320) deixa explícito, muito do que entendia sobre o conceito de infância, até o séc. XVIII, refere-se a uma longa tradição que remonta até o pensamento de Platão: é dele que se originou a tese de que a criança é um adulto em miniatura, que por não possuir desenvolvida, entre outras, a capacidade racional, “[...] deve ser entregue totalmente à educação do adulto”.

⁵ Ariès observa, com grande acuidade, amparando-se na conferência de J. L. Flandrin, que havia o fenômeno do infanticídio, que persistiu até o fim do séc. XVII. Como explica, não se referia a uma prática aceita. Ao contrário, o infanticídio era um crime que, descoberto, era severamente punido. Todavia, refere-se a uma prática realizada, com frequência, em segredo, e que era camuflada como acidente. De fato, como ressalta, “não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las” (ARIÈS, 1975, p. 17). Assim, fica explícito que a vida da criança não implicava num compromisso de todos os vetores sociais.

um quadro bastante preciso da relação dos infantes com as instituições formativas – que aqui ainda não são propriamente as escolas que serão encontradas a partir dos séculos XVI e XVII. No medievo, a escola e o colégio, propriamente entendidos, eram reservados a um número bastante pequeno de clérigos e religiosos, ao passo que, já no início da modernidade, estas instituições formativas tornaram-se um meio de isolar, cada vez mais, as crianças durante um período de formação moral e intelectual, de adestrá-las através de um autoritarismo rígido e, assim, separá-la dos adultos (ARIÈS, 1975, p. 165).⁶

Com efeito, há que se ter em conta que, ao longo do séc. XVII e ao tempo de Rousseau e de Kant, a criança era concebida como expressando uma preocupação moral para o mundo adulto. Como explica Gauthier, a leviandade da criança, isto é, sua desordem, seu vício, seu pecado, entre outros aspectos morais, deve ser corrigida, de modo que a infância passa a ser vista como um período negativo da vida, que deve ser objeto de tratamento, especialmente, através da disciplina e de orientação moral. E, por isso, a tarefa ser assumida, prioritariamente, por agentes religiosos (GAUTHIER, 2017, p. 110). Daí que Arriès (1975, p. 163-4) sublinhar esse novo sentimento em relação à infância que vem de fora da família, dos eclesiásticos, que ensinarão a criação de escolas. Assim, essa visão é oriunda:

[...] dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar.⁷

⁶ Ainda seguindo o trabalho de Arriès, observa-se o seguinte: que houve, do séc. XIII para o mundo moderno, a partir do séc. XV até o XVII, uma mudança quanto à tarefa dos colégios, que inicialmente eram asilos para os estudantes pobres: estes espaços, que estavam orientados por uma hierarquia autoritária, passaram a ser uma “[...] instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARRIÈS, 1975, p. 169-70).

⁷ Dada a importância para a temática, vale ter em conta, uma vez mais, o preciso registro que faz Arriès sobre a diferença entre os modelos de escolas da Idade Média e aquele do mundo moderno. Segundo o que afirma o autor, a diferença essencial entre a escola

Consoante o que afirma Gauthier (2017, p. 111), é certo que o fator moral, conjugado a outras razões, é responsável pela afirmação da necessidade da educação das crianças e da criação das escolas. Com efeito, no horizonte social, sem cair no anacronismo, observa-se que a infância encontra-se desguarnecida de direitos e de proteção – inclusive, porque, mesmo entre os adultos, essa noção também não existia. Na esfera educacional, desde o processo familiar, não se percebe a instrução como sendo possível de ser realizada completamente pela família, uma vez que sua propósito moral invoca os homens da Igreja. Isso quer dizer que, desde esse horizonte, há uma negação da infância – que é concebida como uma etapa danosa e de transição para o mundo adulto, o qual corresponde, por sua vez, à racionalidade e ao caráter moralmente bom –, que será superada com força apenas com Rousseau, ainda que já no séc. XVII, com Locke, algumas ideias nesta direção já tivessem sido apontadas. Trata-se da visão de que a educação deve respeitar a natureza, que expressa uma bondade natural do ser humano – que será discutida na primeira parte da próxima seção.

3 ROUSSEAU, KANT E A INFÂNCIA

Nesta segunda seção, discutir-se-ão as visões de infância e de educação atinentes ao pensamento pedagógico de Rousseau e de Kant. Ela será dividida em duas partes: uma voltada às ideias de Rousseau sobre a nova concepção de infância e sua relação com a educação; e outra atrelada às considerações de Kant, tendo em conta a influência de Rousseau, sobre o propósito moral da educação – com particular atenção para a infância. O que se constata nestas discussões, em verdade, é que Rousseau e Kant concordam quanto ao fato de que há uma inclinação para a liberdade da natureza humana e que o homem se torna moral

medieval e o colégio moderno se estabelece na introdução da disciplina. Nestes espaços, nos quais as famílias, a partir do fim do séc. XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria, os mestres submetiam, gradualmente, o aluno a um controle sempre mais estrito. Consoante o seu entendimento, o ponto foi tal que, no séc. XIX, a instituição ideal seria o internato – seja um liceu, um seminário, um colégio religioso ou mesmo uma escola normal (ARRIÈS, 1975, p. 191).

quando se conscientiza do dever e da lei – para isso, é preciso a educação desde a mais tenra idade.

3.1 A infância como força da natureza: Rousseau e a nova concepção de infância

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo nascido em Genebra, é uma das personalidades mais conhecidas da história do pensamento ocidental – particularmente suas ideias políticas, morais e educacionais. De fato, seu *Du Contrat Social* e seu *Émile*, ambos de 1762, tiveram um impacto significativo no pensamento iluminista, influenciando a inúmeros pensadores.⁸ No campo educacional, observa-se que Rousseau provocou uma revolução copernicana, isto é, como Copérnico, ao tirar a Terra do centro, inverteu o modelo astronômico, o pensador genebrino promoveu, de um lado, uma mudança nos termos de que os interesses pedagógicos têm de estar centrados no aluno e não no professor e, de outro, na própria concepção da criança, que não deveria ser vista como um adulto em miniatura (ARANHA, 2006, p. 178).⁹

Essa mudança de perspectiva, que coloca a criança no centro do processo educativo, deu início a uma nova concepção de infância por reconhecer a criança como um ser naturalmente bom. Isso significa dizer que a criança, nos termos dados pela natureza, era naturalmente boa, ao passo que a convivência com o mundo adulto, reunidos em sociedade, a corrompia. Trata-se da ideia, bastante conhecida, presente em várias de suas obras, da bondade natural do ser humano. Assim considerando, a infância seria uma fase de grande relevância na vida do ser humano,

⁸ A despeito da rica e abrangente obra do pensador genebrino, neste trabalho nos interessa uma questão bastante restrita: o tratamento que oferece à infância dentro de sua concepção filosófica e educacional. Vale ter em conta, também, sobre o estilo literário de *Émile*, ele é único porque é escrito em parte como romance e em parte como tratado filosófico-pedagógico (característica que Rousseau também usaria em alguns de seus trabalhos posteriores), valendo-se da escrita em primeira pessoa, com o narrador como tutor (preceptor), e descrevendo a educação de um aluno, *Emílio*, desde o nascimento até a idade adulta.

⁹ A afirmação de que Rousseau é o Copérnico da pedagogia moderna por colocar a criança no centro do processo pedagógico vem da obra *L'Éducation Fonctionnelle*, de Édouard Claparède, publicada em 1931.

pois é nela que se dá o aprendizado de como ser no futuro um grande homem. Daí, a importância de respeitá-la, como uma fase natural na vida da criança, na qual ela pode ser verdadeiramente criança antes de tornar-se adulto.¹⁰ Mais que isso:

Essa imagem do Rousseau romântico levou à convicção de que Rousseau é um dos pais fundadores da educação antiautoritária. Esta interpretação é apoiada pelos três primeiros livros de *Emílio*. Aqui, de fato, a criança cresce como um indivíduo isolado, de natureza incorrupta e sem qualquer intervenção do educador. O educador protege a criança das influências sociais (educação negativa), pois a natureza é boa e perfeita, enquanto a sociedade só pode suportar o mal. Rousseau descreve os estágios de desenvolvimento da natureza interna da criança e a maneira como a criança aprende com a natureza externa (educação natural, ou educação “por coisas”) (CROMBRUGGE, 2004, p. 718, tradução minha).

De fato, as ideias educacionais de Rousseau se colocam à luz do diagnóstico realizado no *Discours sur l’Origine et les Fondements de l’Inégalité parmi les Hommes*¹¹ e no modelo político arvorado em *Du Contrat Social*¹², pois, se os homens nascem livres e em toda parte se encontram

¹⁰ De fato, as contribuições de Rousseau, além dessas, podem ser sumarizadas como se seguem: a ele credita-se a descoberta do caráter distintivo do ponto de vista único da criança; a prática moderna de educar de acordo com a natureza; o reconhecimento da criança como uma pessoa valiosa; e o culto da emoção – ou seja, a ideia de que a emoção é central na vida e no aprendizado – e a importância da motivação interna da criança (CROMBRUGGE, 2004, p. 717-8).

¹¹ Conhecido como o *Segundo Discurso*, e tendo sido publicado em 1755, busca explicar as razões que tornaram possível a sociabilidade humana, ou seja, os fatores que levaram à socialização e à desigualdade entre os homens, bem como a sua depravação moral. Assim concebido, apresenta a história da decadência da espécie humana e concebe, no mesmo sentido, a passagem do estado de natureza para o estado social (sociedade civil) como transformação da bondade natural em egoísmo racionalmente calculado (DALBOSCO, 2011, p. 26-7).

¹² Nesta obra magnífica, Rousseau tem por fito instituir os princípios dos direitos políticos entre os homens. Aqui, contudo, o pensador genebrino estabelece um modelo ideal de sociedade, apontando para o que deveria ser e descrevendo as diretrizes político-jurídicas gerais de um modelo republicano de comunidade política, que é governo pela vontade geral. Nela, tem-se a passagem da liberdade natural para a liberdade político-jurídica,

acorrentados (ROUSSEAU, 1999a, p. 9), e se é em sua sociabilidade que que se deixam corromper (ROUSSEAU, 1999b, p. 203; 243), então é necessário pensar num projeto educacional que os prepare adequadamente, educando-os em sua fase inicial, isto é, em sua infância, de acordo com os preceitos da natureza, e apenas progressivamente os insira na convivência social (DALBOSCO, 2011, p. 27-8).

Com efeito, a educação, de um lado, deve desenvolver as capacidades naturais das crianças e, de outro, afastá-las dos males sociais. Neste particular, Rousseau rompe com a imagem de um modelo educacional que vê a criança como um adulto em miniatura.¹³ Para ele, como deixa evidente já no prefácio de seu *Émile*,

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica aperdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

A temática da infância, que é entendida por Rousseau em seu sentido etimológico *in fans*, isto é, aquele que não fala, ou seja, da criança

estabelecendo-se na firme convicção, que é moral, de que uma ordem social justa (que seja amparada em princípios democráticos e sustentada juridicamente) só é possível de ser viabilizada quando a capacidade humana de se dar a si mesma a lei se tornar norma de conduta de todo cidadão republicano – dessa perspectiva, como evidencia Dalbosco, para Rousseau a estrutura jurídico-política da ordem social está alicerçada numa ordem moral (DALBOSCO, 2011, p. 27).

¹³ Tese esta, como já se disse, que encontra Platão como sua gênese. No entanto, é importante, porque não se vai avançar nesta direção, sumarizar as linhas mestras das ideias pedagógicas de Rousseau. E, para isso, seguindo a Luzuriaga (1971, p. 167-8), pode-se dizer que a educação constitui um desenvolvimento natural, que procede de dentro para fora (inclusive, a ênfase nas atividades práticas por parte da criança antes do que das teóricas) – e não de fora para dentro, como pretendiam Locke e os sensorialistas; que a educação começa com a vida e se desenvolve em diversas etapas (a infância, a adolescência e a juventude); que a educação deve ensinar a viver e realizar-se num ambiente de liberdade; e que, ainda que primordial seja o desenvolvimento do indivíduo, este deve ter um espírito social; que a educação deve atender aos aspectos físico, intelectual, moral, de modo que o sentimento e a vida afetiva ocupem um lugar tão importante como aquele que ocupa a razão. Assim, em suma, a educação deve ser integral, total e humana.

que ainda não articular clara e adequadamente a linguagem dos adultos, é o objeto de discussão do Livro I de *Émile*.¹⁴ A educação pensada por Rousseau, para todas as suas fases, é progressiva, em que pese cada etapa ser adaptada, através dos cuidados de um adulto, às necessidades da criança. Considerando que “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 2014, p. 7), Rousseau insiste naquilo que será sua máxima ao longo de toda a obra, vale dizer, seguir a natureza (“observai a natureza e segui a rota que ela vos traça” (ROUSSEAU, 2014, p. 24): ou seja, sujeitar-se às necessidades naturais (beber e comer apenas quando se tenha sede e fome). Assim, a educação da infância, que é negativa (pois o que se requer, uma vez que a natureza guiará a criança, é somente o cuidado da parte do preceptor), será dada no sentido de aperfeiçoar os órgãos dos sentidos.

Isso quer dizer que, para Rousseau, nesta etapa inicial, a da infância e dos primeiros anos de vida de uma criança, deve-se dedicar a educar a criança nas necessidades naturais, de forma que ela seja ensinada a obedecer apenas por necessidade – pois a natureza é a grande mestra da educação. Daí se observar que as necessidades das crianças são físicas, e que o conhecimento do mundo, revelando a precedência da prática sobre a teoria e os preceitos, dá-se através do contato direto com a natureza e com o mundo. É por isso que Rousseau destaca-se a importância de que é preferível que a própria mãe dê os cuidados de que necessita a criança nesta fase inicial, o que contribuiria para seu bem-estar físico e equilíbrio emocional.¹⁵

¹⁴ Objetivamente, nos Livros I e II, Rousseau discute sobre a fase da infância, dos 0 aos 12 anos; no Livro III, a unidade temática é o início da adolescência, que vai dos doze aos quinze anos; no Livro IV, Rousseau trata da plenitude da adolescência, entre os quinze e os vinte anos; finalmente, no Livro V, tem-se a discussão da educação das mulheres. Tendo em vista que o pensamento pedagógico de Rousseau é demasiadamente complexo, sugere-se a organização das ideias a partir de Veronese e Vieira (2014) e Dalbosco (2011a).

¹⁵ Para Rousseau, existem três tipos de educação: (i) a educação da natureza [educação dos nossos órgãos e de nossas faculdades inatas]; (ii) a educação dos homens [o uso que, como adultos, aprendemos a dar aos nossos órgãos e faculdades]; e (iii) a educação das coisas [a experiência que temos dos objetos que nos afetam]. Neste contexto, Rousseau propõe uma educação que tem uma finalidade precisa: educar para a vida, ou seja, fazer da criança um homem que seja senhor de si mesmo. A educação é uma arte e, portanto, depende menos do conhecimento do preceptor do que de sua engenhosidade e

No *Émile*, Rousseau desenvolve, assim, a tese de que a educação deve compreender a criança em seu próprio mundo, e isso aqui se entende como, diante de toda a obra pedagógica e educacional contemporânea e pregressa, a afirmação da infância como uma etapa de formação que deve ter em conta a força da natureza, que se orienta pela própria natureza, e que, frente a ela, cabe ao adulto, ao educador, portanto, não uma intervenção (sobretudo, tendo em conta seus próprios preceitos – particulares e de suas sociedades), mas o cuidado. Diante deste contexto, parece correto dizer que, em Rousseau, tem-se a afirmação da infância – o que se projetará com força na defesa desta etapa na obra de todos os grandes pedagogos e educadores posteriores a ele.¹⁶

3.2 A força moral da educação: infância e disciplina em Kant

O filósofo alemão Immanuel Kant (1724–1804), nascido em Königsberg, é o maior nome da filosofia iluminista. Tendo sido formado no pensamento racionalista, de Leibniz e de Wolff, e na ciência newtoniana, Kant interessou-se por problemas de diferentes ordens, desde a cosmologia até a lógica, da metafísica à ciência, da epistemologia à moral – e, também, o que interessa os propósitos deste trabalho, pela questão educacional.¹⁷ O pensamento pedagógico de Kant, presente em sua filosofia prática, foi colhido a partir da compilação das suas aulas por um dos seus alunos e publicado sob a sua supervisão, em 1803, com

capacidade de transmiti-lo e de conquistar a boa vontade de seu discípulo (ROUSSEAU, 2014, p. 9–10; 15).

¹⁶ Aqui, tem-se em conta a afirmação de Postman (1999, p. 72) segundo a qual todos os grandes pedagogos, que inovaram significativamente o tratamento e a reconsideração da infância, tais como, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Herbart, Piaget, entre outros, são, num certo sentido, enquanto herdeiros intelectuais, rousseauianos, pois que escrevem a partir não apenas das suas ideias, inclusive, como crítica e revisão, mas sobretudo como assumindo a hipótese de que a infância é um tempo e uma etapa de formação própria deferente daquela dos adultos.

¹⁷ O interesse de Kant pela educação se mostra, pelo menos, de duas diferentes formas: em primeiro lugar, porque, após formado, Kant foi professor durante toda a sua vida (primeiramente como professor particular e, depois, como professor universitário; e, em segundo lugar, porque suas ideias sobre a política e a moral se relacionavam com a temática da educação

o título *Über Pädagogik*.¹⁸ Nesta obra, sob a influência de Rousseau e Basedow, Kant abandona o escolasticismo de então e, ainda que não conceba o homem como naturalmente bom, como Rousseau, concorda com ele particularmente em dois aspectos: que há uma inclinação para a liberdade da natureza humana e que o homem se torna moral quando se conscientiza do dever e da lei.

Para Kant, apenas através da educação o homem torna-se plenamente homem, uma vez que o homem é a única criatura que precisa ser educada, isto é, que precisa ser disciplinada e instruída (KANT, 2012, p. 9). Essa educação tem por finalidade a formação moral do ser humano, isto é, tem por mote o desenvolvimento da capacidade humana de legislar por si mesmo, porquanto a educação ser a condição de possibilidade do exercício da liberdade. Observa-se, assim, que a preocupação fundamental da obra pedagógica de Kant é com a formação moral: trata-se de transformar a animalidade em humanidade. Como esclarece Dalbosco, as ideias especificamente pedagógicas de Kant conduzem-no à crença de que a educação somente pode cumprir a sua tarefa de contribuir para o melhoramento humano na medida em que proporcionar o desenvolvimento e a utilização mais adequada das disposições naturais da criança. Por isso, a educação:

[...] precisa ser constituída por uma parte física (educação física) e outra prática (educação prática), cabendo a cada uma delas um

¹⁸ Esta obra consiste no pensamento pedagógico Kantiano, representado nos escritos do período entre 1776/77 e 1786/87, os quais foram elaborados para um curso de pedagogia ministrado na Universidade de Königsberg. Como indicado, essas lições foram recolhidas por um estudante, Theodor Rink, e publicadas, sob a sua supervisão, em 1803. Nesta obra, Kant desenvolve suas ideias especialmente a partir de duas grandes influências, vale dizer, de um lado, Rousseau, através do qual Kant é vinculado a um certo naturalismo que alimenta a sua concepção de infância, os conselhos para a educação da primeira infância, assim como a consciência da crise (ética, política e pedagógica) da sociedade de seu tempo e, de outro lado, Basedow, em quem Kant vê alguém que conseguiu revolucionar o problema da educação mediante a superação dos erros tradicionais da pedagogia e o início de uma nova perspectiva para a formação docente, o que implicaria no consequente melhoramento da escola. Com os dois, Kant vê que a reforma para a crise da sociedade bem como a transformação na direção da salvação do gênero humano se dá através da educação (CAMBI, 1999, p. 361-2). Além disso, é importante que se diga que as intuições educacionais de Locke também são uma fonte significativa a influenciar a teoria pedagógica de Kant.

papel específico: enquanto à educação física competiria o desenvolvimento das disposições relacionadas ao corpo e aos sentidos, seria obra da educação prática o desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano (DALBOSCO, 2011b, p. 101).

É interessante observar, como faz Cambi, que o projeto pedagógico de Kant é inspirado em dois princípios os quais conjugam os aspectos iluministas da história como progresso e político da paz perpétua da obra kantiana, a saber: (a) o de que se deve educar para um estado melhor no futuro, segundo a ideia de humanidade e de sua destinação e (b) desenvolver um plano educativo cosmopolita.¹⁹ Com efeito, esses dois princípios estão presentes no processo educativo o qual se articula em quatro componentes ideais: (i) a disciplina; (ii) a cultura; (iii) a educação em sentido estrito e (iv) a moralidade (CAMBI, 1999, p. 363).

Tendo em conta tais princípios, a influência de Rousseau sobre Kant, expressa-se, indeclinavelmente, sobre o que concebe como sendo a infância. Nesta seara, com efeito, como expressam Santos e Boto (2014, p. 449), a ideia central de Kant é a da “[...] improcedência de os adultos se dobrarem aos desejos e impulsos imediatos das crianças e, em vez de dirigir suas vontades, cederem frente a todos os anseios infantis”, pois é preciso negar, à criança, a satisfação de seus desejos espontâneos tendo em vista que possa ser disciplinada e, em consequência, moralizada. A questão que se apresenta, para Kant, é que a disciplina, do corpo e da mente, permite o autodomínio nos termos da capacidade de resistir aos instintos e de controlar as emoções – e, assim, avançar do âmbito da animalidade para o da humanidade, pois, “Se satisfazermos, na primeira infância, porém, todos os seus caprichos, estragamos-lhes o coração e os costumes” (KANT, 2012, p. 33). Sobre isso, tem-se o seguinte:

Não se poderá cobrar da infância a consistência que se pode exigir da idade madura. Crianças são aprendizes. Por isso, há de se valorizar o elemento da obediência a normas, como expressão de suas atitudes. Obedece-se, em primeira instância, à vontade absoluta de um governante legitimamente constituído. No

¹⁹ Kant é favorável à escola pública, pois que através dela pode-se formar, em primeiro lugar, mais bem o cidadão e, em segundo lugar, adquirir de maneira melhor as várias habilidades e formais mais adequadamente o caráter (KANT, 2011).

momento seguinte, a obediência ocorrerá pela identificação com a razoabilidade da norma expressa pelo adulto educador. No primeiro caso, a obediência deriva exclusivamente da autoridade; no segundo, deriva também da confiança. Ambos os tipos de obediência são indispensáveis para a formação da criança (SANTOS; BOTO, 2014, p. 449).

Com efeito, antes defendida por Erasmo de Roterdã, essa forma de ver a educação se apoia na perspectiva segunda a qual o animal nasce preparado pela natureza através dos instintos, ao contrário do ser humano o qual não tem instintos e tem que construir-se ele mesmo o seu plano de conduta – que é um elemento que Kant afirma com Rousseau: “[...] a natureza nada dispôs em vão” (KANT, 2012, p. 30). Com efeito, como não está à sua disposição de fazê-lo imediatamente, uma vez que vem inculto ao mundo, o homem tem que construí-lo na relação com os outros. Dessa forma, para Kant, é uma geração que educa a outra: domesticar a animalidade do ser humano corresponde à disciplina, elemento este considerado absolutamente indispensável à educação, de forma a evitar-se a barbárie. Daí, a necessidade da disciplina e da instrução (OSORIO, 2010, p. 136). Não obstante, Kant divide a atividade educativa em *educação física* e *educação prática*: a primeira é aquela que o homem tem em comum com os animais e se refere aos cidadãos da vida corporal, sendo composta, também, pela educação do intelecto; a segunda, por sua vez, é sinônima de educação moral, no sentido de ser uma educação da liberdade, pois o que distingue o ser humano de todos os demais animais, desde a ótica kantiana, é a capacidade de ele mesmo impor-se uma lei moral (OSORIO, 2010, p. 136).

A *educação física* é, pois, distinguida em outras três, notadamente: a educação do corpo, a educação intelectual e a cultura. A educação do corpo tem início com a experiência: trata-se da importância do processo de experimentação, independentemente do seu objeto. Importa, nesta etapa da formação, seguir a natureza. A experiência deve abrir-se aos desafios da vida, de forma a desenvolver aquilo que Kant nomeia como enrijecimento, isto é, uma atividade que consolida determinadas tendências naturais diante das mais variadas situações apresentadas pela vida. Esse enrijecimento está associado, contudo, à educação alicerçada na disciplina, pois que promovem as bases necessárias para o desenvolvimento da autonomia. A educação intelectual, por sua vez, consiste na

cultura física, que é, conforme Kant, distinguida em cultura livre e cultura escolástica: a primeira está relacionada ao desenvolvimento da capacidade intelectual, uma vez que propicia o exercício da inteligência por meio daquilo que provoca satisfação; já a segunda refere-se à cultura que se obtém por meio do trabalho. Finalmente, a instrução, que é o mais importante elemento da educação física, tem por mote o desenvolvimento positivo do indivíduo no sentido do cultivo das capacidades de discernimento e julgamento, valorizando tanto a inteligência quanto a memória. Esse propósito se realiza através da procura por levar a criança a buscar o conhecimento por ela mesma, isto é, como formação do caráter. Deve-se levar em conta aqui, conforme Dalbosco, que as implicações da filosofia crítica de Kant conduzem a importantes consequências quanto à teoria educacional:

A principal delas repousa na ideia de que o educando só pode aprender adequadamente quando for concebido, desde o início do processo pedagógico, como um sujeito ativo. Ora, a revolução no domínio pedagógico consiste então, mais precisamente, na crítica à ideia pedagógica tradicional de que o educando é um sujeito passivo, que só aprenderia adequadamente quando colocado na posição de um receptor (DALBOSCO, 2011b, p. 105).

A *educação prática como educação moral* é, com efeito, o grande propósito da pedagogia kantiana. Cambi esclarece que, nas páginas dedicadas a ela em *Über Pädagogik*, Kant retoma algumas características elementares da sua teoria ética: (i) o apelo ao dever; (ii) a exaltação de virtudes destinadas à sublimação do eu, isto é, autocontrole, ou à valorização de comportamentos empenhados e produtivos; e (iii) o papel central das regras como meio de formação moral (CAMBI, 1999, p. 364). Assim, o ideal kantiano de educação é de tal modo arvorado que deve conduzir o ser humano, da infância à idade da razão, à conquista da autonomia de juízo necessária à formação de uma livre consciência moral. E, por forçar pedagógica e progressivamente a passagem da animalidade para a humanidade, desde a tenra idade, é que a educação pode levar o homem à condição de indivíduo, cidadão e ser humano, constituído livre e autonomamente por uma consciência moral livre.²⁰

²⁰ Vale dizer, como observa Munzel, que a visão mais completa da concepção pedagógica kantiana envolve uma dimensão política, especificamente referente à existência de

4 O ILUMINISMO PEDAGÓGICO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Em *A Era dos Direitos*, Bobbio disse que o direito à educação é tão importante que hoje já não existe, pelo menos no mundo ocidental, um país que não tenha reconhecido a educação como um direito essencial.²¹ Segundo o autor,

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOBBIO, 1992, p. 75).

De fato, não há como duvidar da importância que tenha a educação como consequência inclusive, da crença iluminista de que o progresso humano estaria diretamente ligado à ela – ideias estas particularmente presentes em Rousseau e em Kant. No entanto, o direito à educação tem de ser pensado levando-se em conta, de um lado, o contexto social e cultural do mundo moderno através dos Estados concretamente tomados, e, de outro lado, as ideias de direito – vinculadas, por certo,

uma constituição republicana, do uso público da razão, do modo como consciência moral determina as condutas no espaço político, e, é claro, o conceito fundamental de liberdade. O efeito da concepção pedagógica descrita por Kant é aquele de conduzir a criança à realização de sua liberdade, considerando sua autodeterminação racional. A literatura testifica a tenacidade do grande problema resultante da educação, como Kant mesmo indica: reconciliar a obediência à lei como dada a si mesmo livremente, como sujeito autônomo (MUNZEL, 2003, p. 124). No entanto, não se vai caminhar nessa direção, tendo em vista os propósitos desse trabalho.

²¹ Não é preciso alongar-se nesta questão, mas, atendo-se ao Estado brasileiro, o direito à educação encontra-se disciplinado, principalmente, na CRFB/88, na Lei nº 9.394/96 (a LDBEN/96) e na Lei 8.069/90 (o ECA/90).

às teorias filosóficas sobre a política, a moral e a educação. Neste particular, Barbosa identifica que o movimento reformista, de Lutero, é o precursor moderno do surgimento histórico do direito à educação, o que se estabeleceu através das reformas que, junto às autoridades, buscou promover nas escolas do séc. XVI.²²

Contudo, parece correto dizer que é, na quadra do Iluminismo, que o direito à educação, como tarefa do Estado, oferecida através das escolas públicas, e que posteriormente vinculado ao direito, como pretensão subjetiva do indivíduo, se desenvolverá – sobretudo, ao longo do séc. XIX (RUIZ, 2020, p. 546).²³ Assim, é o movimento realizado no Século das Luzes que oferece elementos outros, que promoverão a vinculação da educação ao direito. Segundo Boto (2017, p. 180-1), uma característica identitária do movimento das Luzes é a concepção de que a razão é a grande guia, uma vez que ela proporciona, para estes homens dedicados ao cultivo das ciências e das letras no séc. XVIII, uma específica percepção de si e do seu tempo, marcado pelo otimismo e entusiasmo científico. Neste quadrante, o Iluminismo pedagógico refere-se, pois, às proposições e aos projetos que muitos destes intelectuais ofertaram a despeito da questão educacional – como é o caso de além de Rousseau e de Kant também de Condorcet e Diderot.

Observe-se que os pensadores do Iluminismo pedagógico nutriam a convicção de que a educação era uma questão tão séria que o futuro,

²² Para esta autora (BARBOSA, 2017; BARBOSA e ASSIS, 2018), a atuação de Lutero na Reforma Protestante, bem como suas propostas para a educação Alemã (a saber: “Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”, de 1524 e “Uma Prédica para que se mandem os filhos à Escola”, de 1530), no contexto cultural e histórico do séc. XVI, deve ser vista como baluarte para uma reforma no sistema escolar e, assim, a origem moderna do direito à educação. Em verdade, como atesta a literatura historiográfica especializada, como Cambi (1999), Eby (1976), Luzuriaga (1971) e Manacorda (1989), Lutero é a raiz de inúmeras reformas educacionais que estão, com segurança, na origem na base da modernidade e da reorganização escolar. Mas, como se ressaltou, o direito à educação pressupõe a discussão em torno das questões que envolvem a própria caracterização do significado de direito subjetivo, bem como a organização de um sistema de ensino vinculado ao Estado – elementos estes que acontecerão ao longo da era moderna e que terão, no Iluminismo, seu momento decisivo.

²³ Ainda que se tenha apontado algo nesta direção, deve-se dizer, todavia, que esta discussão é demasiadamente extensa e, por isso, extravasa os propósitos deste trabalho. Sobre os traços mais gerais desse processo, acompanha-se Ruiz (2020) e Volio Jiménez (1979).

seja social, seja político, seja moral, estava a ela vinculado. É com esse ideário que se deve ter em conta das discussões que Rousseau travou em suas obras pedagógicas – particularmente, *Émile* e *Considérations sur le Gouvernement de Pologne* (obra escrita entre 1770 e 1771, e publicada postumamente, em 1782): no primeiro, Rousseau tem em mente um modelo de educação privada e doméstica, ao passo que, no segundo, advoga em nome de uma educação pública e estatal – e Kant desenvolveu nos seus trabalhos político-morais. Assim, dois pontos podem ser salientados: o primeiro deles, é a defesa de um sistema público de educação, que valoriza a infância no desenvolvimento pedagógico, tendo em vista o ideário político; e o segundo deles, diz respeito àqueles elementos que serão encontrados na defesa do direito à educação.

Sobre o primeiro ponto, convém ter em mente a discussões de Rousseau e de Kant na direção da educação pública ofertada pelo Estado. No caso do genebrino, como se disse, há dois modelos através dos quais a educação deve ser dada: um privado ou doméstico, que pode ser bom ou mau e que se encontra expresso no *Émile*; e outro público, que também pode ser bom ou mau e que se encontra expresso significativamente na *Considérations sur le Gouvernement de Pologne*. A educação, em qualquer momento, tem de ser estabelecida de modo a se respeitar o tempo e as necessidades da criança – isto é, deixar a criança ser criança. Para Rousseau, a educação, pois, deve ser uma responsabilidade pública – uma vez preservada a humanidade da depravação moral em que se encontra as sociedades pela educação doméstica. É pela educação pública que se preparam os cidadãos para uma vida política autêntica e livre. Assim, Rousseau posicionava-se a favor de uma educação que se estabelece por meio de uma escola igual para todos, sem diferença para ricos e pobres (ainda que, de fato, tivesse a nobreza no horizonte):

Cabe à educação dar aos espíritos uma formação nacional, orientando seus gostos e opiniões de modo que sejam patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Ao abrir os olhos pela primeira vez a criança deve ver a pátria, e até morrer nada mais deveria ver. Todo republicano autêntico recebeu com o leite materno o amor da pátria, ou seja, o amor à lei e à liberdade. Nesse amor se resume toda a sua existência; ele nada vê senão a pátria, vive só para ela. Quando está só, não é nada; se deixa de ter uma pátria, deixa de existir: se não está morto, está pior do que morto.

A educação nacional só é adequada a homens livres, pois só eles podem ter uma existência coletiva e são verdadeiramente disciplinados pela lei (ROUSSEAU, 2003, p. 237).

Vê-se que o sistema de educação, que para Rousseau tem em mente, refere-se a um sistema público cuja responsabilidade está a cabo do Estado, e que deve fazer com que a criança seja formada tendo em vista os valores políticos, sociais e culturais deste Estado, isto é, que seja um completo cidadão, o que se daria principalmente mediante as atividades da comunidade. De posse disso, pode-se explicar, com Eby (1973, p. 293), o conflito que haveria entre estes dois modelos:

O conflito entre a educação estatal e familiar pode ser rapidamente explicado. São fatores cooperantes num pequeno Estado e, através de ambos, a vida comum, os hábitos e sentimentos são comunicados aos jovens. Ambos se unem para desenvolver igualdade, fraternidade, simplicidade, liberdade e todas as outras virtudes (EBY, 1973, 199).

Assim, é correta a convicção de que os dois modelos pensados por Rousseau são dois caminhos para promover o saneamento da sociedade e o renascimento do homem moral. É isso que Cambi apresenta:

A via do *Emílio* aplica-se a sociedades complexas e já demasiado corrompidas que não possam empreender o retorno a um Estado regido segundo os ditames do *Contrato social*; a via das *Considerações* resulta praticável por aqueles países ainda não centralizados demais ou vastos demais, que tenham uma economia mais primitiva e uma forte coesão interna entre os vários grupos sociais, como a própria Genebra, a Córsega ou a Polônia. Os dois são alternativos entre si, conforme as condições históricas dos vários países, mas é certo que a preferência de Rousseau vai para a educação pública dos cidadãos, pois é aquela que profundamente se harmoniza com a orientação do seu pensamento político e acompanha e sustenta sua transcrição historicamente operativa (CAMBI, 1999, p. 354).

No caso de Kant, por sua vez, encontra-se presente a compreensão da educação eivada de um ideário moral. Esse ideário, no entanto, também encontra guarida na defesa de um sistema público de ensino. Considerando seus escritos políticos em conjuntos com seus trabalhos

morais e pedagógicos, é possível compreender que, para Kant, o processo pedagógico, que conduza à perfeição humana, ao progresso da espécie e, também, à condição de um cidadão cosmopolita, só poderia ser dado através da educação pública. Por isso, Kant dirá: “As disposições para um plano educativo têm de se tornar cosmopolitas” (KANT, 2012, p. 17). Considerando que a educação pública dá conta de unir instrução e formação moral, para o pensador alemão, “[...] a educação pública é mais vantajosa que a educação doméstica, não meramente do lado das aptidões, como também no atinente ao caráter de um cidadão”, estendendo-se a sua duração, finalmente, até de dezesseis anos, isto é, a “[...] época em que a própria natureza determina o homem a conduzir-se a si mesmo [...]” (KANT, 2012, p. 23). De fato, para Kant, ainda que a educação doméstica tenha valor inegável, e que os exercícios e preceitos estejam vinculados à ela, a preparação para que uma criança se torne cidadã cosmopolita, e que permita o progresso da espécie, leva o autor à escolha da educação pública como mais interessante. É por isso que, Dalbosco, Salomão e Doro, evidenciando onexo entre a educação e iluminismo, dirão de Kant:

Com forte inspiração em Rousseau, Kant atribui tarefa inicialmente negativa à educação infantil, concebendo como papel indispensável da instrução pública o trabalho pedagogicamente cuidadoso sobre o egoísmo infantil. Por isso, antes de querer inculcar na criança princípios morais abstratos, que ela não poderia entender e precisamente por isso não saberia usar, tanto a família como a escola deveriam oportunizar a ela experiências formativas que a acostumassem a viver mediante pequenas regras. Pois, o exercício constante de observação formativa de tais regras era entendida como indispensável para a convivência democrática futura no ambiente adulto: agir mediante regras menores seria um pressuposto necessário para a vida moral adulta de sentir-se livremente obrigada a agir de acordo com o ordenamento da lei moral maior, a qual exige tomar sempre a humanidade como fim e jamais como meio. Em síntese, o laço entre educação infantil e ação moral adulta na esfera política e o dever da escola pública em formá-lo constituía uma ideia central não só do pensamento político educacional de Kant, mas também da mais alta tradição do Iluminismo moderno (DALBOSCO; SALOMÃO; e DORO, 2021, p. 161).

Com efeito, o segundo ponto, aquele que se refere aos elementos encontrados na defesa do direito à educação, efetivamente, constituir-se-ão a partir de autores como Rousseau e Kant, assim como Basedow, Condorcet, Diderot, para indicar alguns outros, cujas ideias, vinculadas às de direito subjetivo, influenciarão, ao longo do séc. XIX, no aparecimento do direito à educação. Ainda que seja assim, observa-se – e é essa a ideia que se quer pôr em destaque – que a obra destes autores contribui, de um lado, para o reconhecimento da infância como um tempo próprio de formação e que, por isso mesmo, *mutatis mutandis*, deve ser preservado; e, de outro, que as suas ideias contribuíam para a valorização da educação como direito.²⁴ É daí que se entende correto dizer que, tanto Rousseau quanto Kant estão na base da afirmação da infância como um tempo próprio de educação, e que, por isso, também estão na origem, que se dará por razões diversas, mas sobretudo econômicas, da extensão e imposição ao Estado da obrigação de garantir a educação às crianças desde a infância. Assim, em Rousseau e em Kant, têm-se, de uma negação pregressa, a afirmação da infância na origem do direito à educação.

Como última questão, cabe ainda apontar para alguns termos em que o direito à educação se encontra presente em Rousseau e em Kant. Orientando-se pelo trabalho de Monteiro (2006, p. 74-6), crê-se correta a sua afirmação de que, como protagonista do processo de emancipação que levou à Revolução Francesa, em 1789, e como fonte principal da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Rousseau é o autor da concepção segundo a qual se deve fazer dos direitos da criança o ponto de partida para a educação e, neste sentido, é o precursor maior do *direito do homem* à educação. Assim, sobretudo a partir de *Émile*, podem-se apontar cinco aspectos em que as suas considerações se projetam no direito à educação:

²⁴ Por uma questão de completude, é pertinente ter presente a discussão que faz Marshall. No contexto da história da educação escolar, dirá que o direito à educação como instrução, particularmente, educação primária gratuita e obrigatória, nasce no séc. XIX como um pré-requisito necessário à liberdade civil a qual se projetará, no séc. XX, no reconhecimento aos direitos sociais de cidadania (MARSHALL, 1967, p. 73-5). Ele nasce, assim, também, da necessidade de existir um grupo mais ilustrado que tome parte, econômica e política, nas necessidades de sua sociedade.

- (i) a finalidade da educação deve ser a vocação comum dos homens, que é o seu estado de homem, de modo que a educação deve educar um homem para si próprio;
- (ii) o interesse superior da criança não é apenas um interesse futuro e não legitima tudo o que se faz para o seu bem, em termos de educação, mas, contrariamente, está no respeito à sua dignidade de ser humano e de sua realidade de criança;
- (iii) a dignidade humana não é uma evidência sensível, mas função da realização da perfectibilidade humana, e que, diante disso, o educador deve ter presente: que a educação deve fazer um homem razoável, isto é, que saiba pensar, que só se é curioso na medida em que se é instruído; e que a maior regra da educação não é ganhar, mas perder tempo;
- (iv) a educação dos seres humanos, que são seres sociais, deve ter no horizonte o que é melhor tanto para eles quanto para os outros;
- (v) e que o amor à humanidade deve elevar ao que é melhor e aos direitos da humanidade.

Em Kant, por seu turno, observa-se que a educação aparece vinculada a três grandes ideários – que também influenciam no direito à educação:

- (i) a educação tem um propósito moral, mediante o qual o homem faz a passagem da sua animalidade para sua humanidade, de modo a realizar a liberdade e a autonomia através do processo formativo;
- (ii) a educação está vinculada ao progresso da espécie como tal; e
- (iii) a educação tem um propósito cosmopolita, isto é, de levar o homem à condição de cidadão do mundo;

Assim, tanto para Rousseau como para Kant, a educação está no centro do processo que moraliza homem e o projeta, desde a infância até a vida adulta, na sociedade humana, de modo a se converter na causa de todo o progresso de que são capazes os seres humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentou-se, neste breve texto, argumentar no sentido de que as discussões promovidas por Rousseau e Kant, a despeito da educação da

infância, significaram uma contribuição decisiva para, de um lado, reconhecer-se a infância como um tempo particular da formação humana, e, de outro lado, para a afirmação da educação como um direito vinculado ao Estado – o que acontecerá no séc. XIX e se consolidará efetivamente ao longo do séc. XX. Em verdade, sem cair no anacronismo, apontou-se para o fato de que o trabalho destes dois pensadores iluministas se coloca como referência para os debates, as concepções e as legislações que, se não os tenha diretamente no horizonte, incidentalmente conta com as suas ideias, inclusive, como crítica.

Em vista disso, o trabalho foi dividido em três partes. Na primeira delas, centrou-se a discussão na imagem pré-moderna e moderna de infância, passando-se da Idade Média até o mundo moderno, em que a criança era vista como um adulto em miniatura e que, assim, no processo formativo tinha um papel passivo e de conformação às vontades e ideários do universo adulto. Já na segunda, buscou-se discutir a respeito da nova concepção de infância inaugurada por Rousseau e assumida por Kant. Tratou-se aqui de acentuar, no caso de Rousseau, que a infância é uma etapa da formação na qual a natureza se afiança como grande guia e mestra, de modo a conduzir à liberdade e à preservar a bondade natural do ser humano; e, no caso do Kant, a vê-la, sendo orientada pela natureza, como um tempo ao qual se deve seguir, através da disciplina, a condução à moralidade – o grande propósito da educação. Por fim, na terceira parte, buscou-se discorrer sobre o Iluminismo pedagógico e o direito à educação. Nesta parte, esforçou-se por mostrar que o trabalho destes autores significou uma referência precursora ao direito à educação ofertado pelo Estado – enfatize-se, como direito. Por isso, foram discutidas as concepções de sistema educacional público de Rousseau, que vê na educação o preparo para a cidadania e a regeneração moral da sociedade, e, de Kant, que o vê como forma de realização do ideal de cidadão cosmopolita.

Assim, entende-se que as discussões aqui levantadas são a antessala, a ancestral de um processo que, bem ou mal, realizar-se-á no séc. XX, que é a da afirmação da infância como um tempo de formação que deve ser compreendido dentro de suas condições, inclusive, pelas instituições públicas de educação – hoje, das creches às universidades. A mudança de sentido operada por Rousseau, e assumida por Kant, representa, na história do direito à educação, uma transformação da qual não se pode

olvidar, pois que a criança deixa de ser uma mera projeção do mundo adulto, e se converte no centro do processo educativo.

6 REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- BARBOSA, Luciane Muniz R. **As Origens do Direito à Educação: Martinho Lutero e a Reforma Protestante**. Curitiba: CRV, 2017.
- _____; ASSIS, A. E. S. Q. Direito à Educação e 500 anos de Reforma Protestante: as contribuições de Martinho Lutero. **Revista Comunicações**, v. 25, p. 263-281, 2018.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOTO, Carlota. **Instrução Pública e Projeto Civilizador**. O Século XVIII como Intérprete da Ciência, da Infância e da Escola. São Paulo: Editora da UNESP, 2017.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editoria da UNESP, 1999.
- CHÂTEAU, Jean. Jean-Jacques Rousseau o la Pedagogía de la Vocación. In: CHÂTEAU, Jean. **Los Grandes Pedagogos**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- CROMBRUGGE, Hans Van. Rousseau, Jean-Jacques (1712–1778). In: FASS, Paula S. **Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society**. Vol 2. New York: Thomson, 2004.
- DALBOSCO, Cláudio A. Da Opressão Disciplinada à Obrigação Moral: esboço sobre o Significado e o Papel da Pedagogia no Pensamento de Kant. **Educação e Sociedade** (Campinas), vol. 25, nº. 89 (set-dez), 2004.
- _____. (Org.). **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**. O Papel do Educador como Governante. Campinas, SP: Alínea, 2011a.
- _____. **Kant & a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011b.
- _____. Primeira Infância e Educação Natural em Rousseau: as Necessidades da Criança. **Educação** (Porto Alegre), Vol. 62, n. 2, p. 313-336, 2007.
- _____; SALOMÃO, J. B.; DORO, M. J. Ideia de Educação Pública e Cultivo das Capacidades Humanas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, p. 157-176, 2021.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.

GAUTHIER, Clermont. O Século XVII e o Nascimento da Pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**. Teorias e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2012.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História de la Educación y de la Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1971.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARSHALL, T. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINEAU, Stéphane. O Pensamento Educativo de Jean-Jacques Rousseau. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**. Teorias e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONOTEIRO, A. R. **História da Educação**. Do Antigo “Direito de Educação” ao Novo “Direito à Educação”. São Paulo: Cortez, 2006.

MUNZEL, G. Felicitas. Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science. In: CURREN, Randall (Org.). **A Companion to the Philosophy of Education**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

OSORIO, Carlos Rojas. **Filosofía de la Educación**. De los Griegos a la Tardomodernidad. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2010.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROHLING, Marcos. As Origens Filosóficas e Jurídicas da Educação como Direito Público Subjetivo. **Revista Direito Público**, v. 19, p. 450-473, 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações Sobre o Governo da Polônia e a sua projetada Reforma. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as Relações Internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

_____. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Emílio ou Da Educação**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **O Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

RUIZ, Guillermo Ramón. El Derecho a la Educación y su Desarrollo Conceptual desde una Perspectiva Histórica. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 2, p. 544-560, 2020.

SANTOS, Edmilson M.; BOTO, Carlota. Algumas notas sobre educação e ética à luz do pensamento de Kant. **Educação (PUCRS. Impresso)**, v. 37, p. 441, 2014.

VERONESE, Josiane P.; VIEIRA, Cleverton Elias. Educação: é Possível a Construção de um conceito? **Jus Navigandi**, vol. 19, p. 1-10, 2014.

VOLIO JIMÉNEZ, F. El Derecho del Niño a la Educación: Resumen Histórico. In: MIALARET, G. (Org.). **El Derecho a la Educación del Niño**. París: UNESCO, 1979.

A INFÂNCIA NEGADA PELO TRABALHO FORÇADO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ADUNNI, A GAROTA QUE NÃO SE CALOU

*Samara Tavares Agapto das Neves de Almeida Silva*¹

*Ana Larissa da Silva Brasil*²

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio propõe a discussão acerca do trabalho forçado de crianças e adolescentes, em especial o trabalho doméstico infantil, relacionando-o com a obra “A garota que não se calou” de Abi Daré.

Para tanto, o problema levantado é: Como o trabalho doméstico infantil contribui para que infâncias sejam negadas? Procuramos, inicialmente, compreender o contexto vivido pela personagem Adunni de “A garota que não se calou” e sua busca por ter oportunidade de frequentar a escola e a crença de que seria livre das limitações que a sociedade impõe a quem não possui instrução.

Prosseguimos com o estudo acerca do trabalho infantil e sua posição internacional e no ordenamento brasileiro para finalmente, compreender como essa prática contribui para que infâncias sejam negadas.

¹ Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Mestre em Teoria do Direito e do Estado pelo UNIVEM; Graduada em Direito pelo UNIVEM; Professora; Advogada e Consultora Jurídica; Conciliadora e Mediadora do Tribunal de Justiça de São Paulo - TJ/SP.

² Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Mestre em Direito, Estado e Sociedade pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Bolsista CAPES/PROEX.

O tema mostra-se atual, pois ainda não se alcançou a erradicação do trabalho infantil no Brasil e no mundo, tendo esse contexto sido agravado pela pandemia da Covid-19.

A metodologia utilizada é o método de abordagem indutivo, procedimento comparativo e técnica de pesquisa bibliográfica.

2 A GAROTA QUE NÃO SE CALOU

A obra “A garota que não se calou” escrita por Abi Daré ganhou o prêmio The Bath Novel³ para manuscritos inéditos em 2018 e foi selecionado como finalista do concurso The Literary Consultancy Pen Factor⁴ no mesmo ano.

Abi Daré cresceu em Lagos, na Nigéria, onde se passa a história de Adduni, a personagem principal do enredo de “A garota que não se calou”, e mora no Reino Unido. Estudou Direito na Universidade de Wolverhamptom e é Mestre em Gerenciamento de Projeto pela Glasgow Caledonian University e Mestre em Escrita Criativa pela Birkbeck University of London, sendo a obra resultado de sua Dissertação.

A autora cresceu entre jovens empregadas domésticas e sempre quis escrever sobre o feminismo e a escravidão moderna e, com a personagem Adduni, nos proporcionou viajar em uma história capaz de nos fazer refletir sobre os valores de nossa sociedade e acreditar em nossos sonhos.

2.1 A história de Adunni

“Não é a história dos homens. A minha própria história vai chamar a história de uma mulher. A história da Adunni”.

³ O Bath Novel Awards são prêmios internacionais para talentos emergentes de ficção. Fundado na cidade de Bath, Inglaterra, em 2013, por Caroline Ambrose, jornalista de livros de Bath, ativista de bibliotecas públicas e presidente de eventos literários, o prêmio celebra romancistas ainda não publicados e publicados de forma independente. Disponível em: <https://bathnovelaward.co.uk/>. Acesso em: 25 out. 2022.

⁴ O TLC Pen Factor Writing Competition é um concurso para novos textos inéditos de ficção e não-ficção, aberto exclusivamente aos portadores de ingressos do Writer’s Day. O prêmio atrai inscrições de todo o Reino Unido e além. Disponível em: <https://literaryconsultancy.co.uk/2016-conference/pen-factor/>. Acesso em: 25 out. 2022.

Adduni é uma garota de 14 anos que vive em Ikati, uma aldeia na Nigéria, na companhia de seu pai e seus dois irmãos, Minino-home, seu irmão mais velho, e Kayus, o caçula. Sua “mamãe” morreu jovem, com “quarenta e poucos ano”, quituteira de mão cheia que fazia *puff-puff*⁵ para vender no mercado, em especial para pagar a escola da filha, e sempre estava pronta para ajudar todos aqueles que dela precisavam na aldeia que viviam.

O sonho da “mamãe” de Adduni era que ela estudasse e dizia para filha: “Nessa aldeia, se você vai pra escola, ninguém te força a casar com nenhum homem. Mas se você não vai pra escola, eles vai te casar com qualquer homem quando você faz quinze ano. A educação é a sua voz, filha. Vai falar por você mesmo se você não abrir a boca pra falar. Vai falar até o dia que Deus te chamar”. Em seu leito de morte, seu marido, prometeu a ela que jamais venderia a filha para homem algum. O que trouxe uma certa tranquilidade para a garota que acreditou que o pai cumpriria a promessa realizada para sua “mamãe”.

A alegria de Adduni dura pouco, sem dinheiro para pagar o aluguel e até mesmo para comprar comida, a escola não era uma prioridade, mas ainda assim ela aprendeu a ler e a escrever, compreender o idioma inglês, e mesmo sabendo pouco passou a ensinar outras crianças que também não tinham condições de pagar a escola.

A família vivia em uma situação difícil e Adduni é vendida pelo seu pai, pois seu dote seria capaz de garantir as necessidades da família, para um motorista de táxi, Morofu, que já tinha duas esposas, a primeira Labake, ciumenta e revoltada, mãe de uma menina, e a segunda Khadija, grávida e mãe de quatro meninas. Adduni, a terceira esposa, com apenas 14 anos de idade, e com a dura missão de dar a Morofu o tão esperado filho homem, para seguir seu ofício.

Infeliz, Adunni vai viver com a família do marido. Labake era má, mas Khadija era boa e passa a proteger e cuidar de Adunni, inclusive, fazendo-lhe bebidas para evitar a gravidez, começaram a sentir carinho e ajudar uma à outra. Morofu tinha certeza de que Khadija lhe daria o tão esperado filho homem, assim como ela também acreditava e rezava para que isso realmente se tornasse realidade.

Ao começar a sentir o desconforto e as dores do parto, Khadija pede que Adunni a acompanhe até um povoado para visitar uma parteira.

⁵ Bolinho de massa frita doce, tradicional da Nigéria e de outros países africanos.

Mas, para surpresa da garota, não havia parteira nenhuma, o que Khadija queria era falar com o verdadeiro pai de seu filho, um homem casado que morava naquele local.

Kadhija estava fraca e começou a passar muito mal próximo a um rio, ali ela morre, nos braços de Adunni que não sabe o que fazer, quando sai para pedir ajuda e começa a ser chamada de ladra pelas pessoas do local, após procurar o pai do filho de Khadija para pedir socorro, com medo de ser presa foge e vai buscar ajuda na casa de seu pai.

Quando lá chega conta tudo que ocorreu ao seu pai e ele lhe garante que tudo ficará bem, que ela não é culpada pela morte de Khadija, que ele resolveria o problema com o chefe da aldeia. Seu pai sai para tentar solucionar tudo, mas Adunni se lembra que ele não cumpriu com a promessa feita para sua “mamãe” em seu leito de morte e, com medo, arruma algumas coisas que tinha deixado na casa de seu pai e foge para casa da Tia Iya.

Tia Iya era uma senhora de bastante idade e muito amiga da mãe de Adunni. Diante do desespero da menina e depois de uma noite muito conturbada em sua casa, Tia Iya pede para seu irmão, Sr. Kola, para que ele arrume um emprego para a garota em Lagos, uma grande cidade da Nigéria, quando então Adunni vai trabalhar na casa de uma mulher muito rica, Big Madamn casada com Big Daddy.

Quando chega na casa de Big Madamn, Adduni fica deslumbrada com o local, mas logo descobre que ali não é o paraíso. Pelo trabalho receberia dez mil nairas⁶ por mês, o Sr. Kola seria o responsável por seu salário, mas ele nunca mais apareceu e ela trabalha duramente, dia após dia, com jornadas e trabalhos exaustivos sem nada receber.

Na casa de Big Madamn, a menina conhece Kofi, o cozinheiro da família, ele é quem ensina tudo sobre a casa para ela e, depois de algum tempo começa a protegê-la e ajudá-la, pois começa a ter pena da garota que é maltratada, explorada, xingada e muitas vezes até agredida por Big Madamn, sem contar o assédio e abuso realizado por Big Daddy. Mas mesmo com tudo isso, Adduni nunca ficava calada, sempre tinha uma resposta ou uma pergunta para tudo que lhe era falado, o que fazia a raiva de Big Madamn aumentar ainda mais.

⁶ Moeda da Nigéria.

No entanto, mesmo diante de tudo que passava, a esperança sempre estava presente em Adunni, ela sempre acreditou que sairia daquele lugar, que ia estudar e ser professora para ajudar outras meninas como ela.

Na casa de Big Madamn o lugar preferido de Adunni é a biblioteca, é lá que ela fica quando a patroa não está em casa, sua alegria é realizar a limpeza do local e, entre os inúmeros livros, ela encontra dois que lhe são especiais, o livro de Fatos sobre a Nigéria e o *Collins*, dicionário que passa a ser seu companheiro para encontrar o significado das palavras que não lhe fazem sentido. E fala dele entusiasmada:

Muitos livro tem muito inglês, então tô leno só as primeira dez palavra ou mais antes de largar até que eu pego o *Collins*. É um livro pequeno, mas gordo, que nem a Bíblia da minha mamãe, com letras grande amarela e azul na página. Abro e vejo que tem as palavra e o significado das palavra do lado. Eu começo virar a página. O livro tem as palavra letra por letra, que nem o alfabeto ABC. Já que conheço o alfabeto, começo a procurar palavras.

Kofi, vendo o que a garota passa e seu sonho pelos estudos, lhe entrega um jornal com uma notícia sobre uma Bolsa de Estudos, um programa que busca ajudar empregadas domésticas com idade entre 12 e 15 anos, dando-lhes oportunidade de estudar e ter condições de vida adequadas.

Adunni fica radiante e vê na Bolsa de Estudos a oportunidade de sua vida!

Mas, para poder participar da seleção, ela precisa de um avalista nigeriano e, também, escrever uma redação. Kofi não pode ajudá-la porque não é nigeriano, mas ela conhece a Sra. Tia, que passa a ser uma amiga e a auxilia na concretização desse sonho.

As situações vividas por Adunni são difíceis, duras, mas são superadas e nos mostram que não podemos ser apenas espectadores, mas sim escritores de nossa própria história e, é isso que faz a garota que não se calou, busca a concretização de seu sonho, estudar e ser professora.

2.2 A história de Adunni como realidade de diversas meninas pelo Brasil pelo mundo

A história de Adunni é uma ficção. No entanto, os fatos narrados na obra “A garota que não se calou” é uma realidade vivida por muitas meninas não só no Brasil, mas no mundo.

O Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF fez uma pesquisa alarmante, publicada em 15 de setembro de 2022, e “revela que 2 milhões de meninos e meninas de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica deixaram a escola no Brasil. Eles representam 11% do total da amostra pesquisada” (UNICEF, 2022).

Segundo os dados coletados a exclusão atinge os meninos e meninas mais vulneráveis, pois enquanto na classe AB o percentual é de 4%, na classe DE ele chega a 17%, portanto quatro vezes maior (UNICEF, 2022).

As justificativas para os índices são inúmeras: 48% deles afirmam que deixaram a escola “porque tinha de trabalhar fora”; 30% alegam que saíram “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades”; 29% disseram que “a escola não tinha retomado atividades presenciais”; 28% que “tinham que cuidar de familiares”; a falta de transporte foi a justificativa para 18%; a gravidez para 14%; dificuldades por possuir alguma deficiência 9%; o racismo 6%, entre outras alegações (UNICEF, 2022).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, em 2017, portanto, antes da Pandemia do COVID-19, já apontava mais de 62 milhões de garotas por todo mundo que não tinham o direito à educação respeitados, sendo esse um problema que assombra diversos países.

Em muitos países africanos e asiáticos a educação ainda é negada para meninas, seja por razões culturais, religiosas ou sociais, seja por falta de estrutura. Na Nigéria, onde se passa a história de Adunni, segundo o Conexão Planeta⁷, há mais de 5 milhões de meninas sem ir à escola.

No Brasil temos dados importantes, pois o índice de alfabetização de meninas é maior do que o de meninos, além disso elas estudam por mais tempo, como também, frequentam mais a escola.

A saída da escola muitas vezes está ligada a necessidade de a criança ou adolescente trabalhar seja para garantir o sustento próprio ou contribuir para o sustento da família. Tal acontecimento é comum mesmo o trabalho infantil sendo proibido por Tratados e Convenções Internacionais, como também, pela Constituição Federal e por Leis Infraconstitucionais, conforme veremos adiante.

⁷ Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/mais-de-60-milhoes-de-meninas-nao-tem-acesso-educacao-no-mundo/#fechar>. Acesso em: 25 out. 2022.

O sonho de Adunni não é ter apenas a educação para ela, mas sim levar a educação para as meninas de sua aldeia e, assim, transformar suas vidas:

Minha mamãe falou que a educação vai me dar uma voz. Eu quero mais do que só uma voz, sra. Tia. Eu quero uma voz alta. Quero entrar numa sala e as pessoas vai me ouvir antes até que eu abro a minha boca pra falar. Eu quero viver nessa vida e ajudar muitas pessoa pra eu quando eu estar velhinha e morrer, eu ainda estou vivo pelo a pessoa que estou ajudando. Imagina isso, sra. Tia. Se eu posso ir pra escola e virar professora, posso receber meu salário e talvez até fazer minha própria escola em Ikati e ensinar as garota. As garota da minha aldeia não tem muita chance de ir pra escola. Quero mudar isso, sra. Tia, porque essas garota vai crescer e aí vai nascer muito mais pessoa incrível pra fazer a Nigéria muito mais melhor que agora.

Ter voz e ter uma voz alta, com certeza não é o sonho apenas de Adunni, mas de muitas meninas no Brasil e no mundo. “A garota que não se calou”, menina pobre, simples, explorada, mas sonhadora, nos traz lições importantes, pois busca não apenas a sua dignidade, pelo contrário, quer que por meio dela todas as meninas conquistem o saber que também as fará ter uma voz, considerando-as iguais na busca de seus sonhos e de seus direitos, uma verdadeira fraternalista, que busca a construção de um país melhor, livre, igual e fraterno.

3 O TRABALHO INFANTIL

“De noite, tô limpando janela, limpando vidro de se vê, tirando pó da mesa, da cadeira, limpando isso, esfregando aquilo. [...] Só paro pra comer de tarde. Não tem comida de noite. Não tem comida de manhã”

A história de Adunni coloca em evidência a problemática do trabalho infantil, tendo em vista que além do trabalho realizado em casa junto a seus irmãos, ainda criança, posteriormente, na história, ela é inserida em uma situação de trabalho doméstico em condição análoga à escravidão, na qual trabalha em condições de abuso e violência, além de não receber uma contrapartida em dinheiro pelo trabalho realizado.

A situação vivenciada pela personagem é semelhante à de muitas meninas pelo mundo, neste ensaio será debatido o tema a partir da perspectiva internacional, mais especificamente, sob a ótica da Organização Internacional do Trabalho – OIT e suas origens no Brasil.

3.1 O trabalho infantil a partir da Organização Internacional do Trabalho - OIT

A OIT conceitua o trabalho infantil como uma prática ilegal, pois impede que sua infância seja desfrutada plenamente, além de impossibilitar a frequência à escola para que suas capacidades e habilidades sejam desenvolvidas em toda a sua potência. E reforça, que o trabalho infantil viola os direitos humanos, os direitos trabalhistas e fere o esforço em proporcionar o trabalho decente.⁸

Importante ressaltar que nem todo trabalho exercido por crianças são considerados para fins de tutela quanto ao trabalho infantil, mas se a atividade realizada prejudica a criança mental, social, física e moralmente, além disso, interfere na escolarização e até mesmo faça com que a criança abandone a escola e o trabalho seja longo e excessivamente pesado, em todos os casos, encontram-se situações de trabalho infantil.⁹

Nesse sentido, é necessário analisar cada caso e verificar alguns fatores, como a idade da criança, tipo de trabalho e a forma como é executado, para então classificá-lo enquanto trabalho infantil. Somado a isso, identificar as formas mais perversas do trabalho infantil, quando submete as crianças à condição análoga à escravidão e as separam de suas famílias e amigos.

Entende-se que o trabalho infantil estará configurado quando a idade mínima para o emprego formal é descumprida, o Brasil, por exemplo, impõe a idade de 14 anos para ser admitido na condição de aprendiz e somente aos 18 anos como empregado formal.

As Convenções n.º 138 e n.º 182 da OIT tratam especificamente sobre o assunto, a última tendo alcançado em 2020 a ratificação universal,

⁸ Disponível em: OIT. <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 18 nov. 2022.

⁹ Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/WCMS_565163/lang--pt/index.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

quando todos os países signatários assinam e internalizam a Convenção em seus ordenamentos, isso elevou ainda mais o esforço de todos os Estados em buscar a erradicação do trabalho infantil.

A Convenção n.º 138 trata sobre a idade mínima de admissão, pois em algumas categorias é necessário a idade de 18 anos ou mais para que possam realizar as atividades inerentes ao posto de trabalho. Para tal, além da OIT impor limites, é recomendado que os países façam o mesmo e eliminem as chances de crianças serem expostas a atividades perigosas e insalubres. Lembrando que a OIT, em sua Convenção n.º 182, considera criança toda pessoa menor de 18 anos.¹⁰

A Convenção n.º 182 elenca a chamada lista das piores formas de trabalho infantil, lista TIP, nela há diversas atividades e entre elas o trabalho doméstico, atividade exercida por Adunni. Além de figurar como uma das piores atividades a serem realizadas por crianças, a Convenção preocupou-se em frisar a proteção especial dedicada às meninas, é o que diz o artigo 7º, letra “e”.

Dito isto, compreendido o entendimento internacional acerca do trabalho infantil e enfatizando que Brasil e Nigéria, este último, país onde a história de Adunni acontece, são membros da OIT e ratificaram a Convenção n.º 182, ainda que na realidade os esforços para encerrar esta prática ainda sejam incipientes.

Passa-se, então, a delinear o contexto desse trabalho no Brasil e mais que isso, como se dá o trabalho doméstico e quem, historicamente, ocupa esses postos de trabalho.

3.2 O trabalho infantil no ordenamento jurídico brasileiro e o seu contexto histórico

A sociedade brasileira possui grande miscigenação resultante da colonização a qual foi imposta e a forma como as relações de trabalho se organizaram nesse território. Inicialmente a escravidão negra e indígena, a primeira tendo sido abolida em 1888, só então se pode falar sobre relações de trabalho.

¹⁰ Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/WCMS_565224/lang--pt/index.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

O processo de industrialização e desenvolvimento pelo qual o Brasil passou mostrou a inserção de imigrantes europeus nas primeiras fábricas e alguns brasileiros natos. Aqueles que haviam sido alforriados passaram a viver em condição de mendicância e às mulheres, restava a atividade doméstica como socialmente destinada a esse segmento da sociedade à época. Essa característica permeia as relações de trabalho doméstico até os dias atuais (ALBERTO; SANTOS; et.al., 2011).

Esse aspecto pode ser verificado a partir de pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIE-ESE¹¹ em 2021 demonstrou que entre 5,7 milhões de trabalhadores doméstico, 5,2 milhões são mulheres e nesse número, 3,8 milhões são mulheres negras e 76% do total, encontram-se na informalidade, ou seja, não possuem carteira assinada e o mínimo de proteção social garantida. Ressaltando que entre as trabalhadoras informais o salário é 40% menor, agravando ainda mais quando é uma trabalhadora negra, pois reduz mais 15% nesse valor.

O Brasil demorou a elaborar uma norma que tratasse de forma específica sobre a proteção e tutela do trabalho doméstico, passaram-se anos e a herança escravagista enfraqueceu os esforços para garantir direitos, sendo somente em 1988 com a promulgação da Constituição Federal que em seu art. 7º, parágrafo único, essa categoria foi lembrada. Ou seja, 110 anos após a abolição da escravidão, o trabalho doméstico teve direitos reconhecidos na Carta Magna do país e em 2015 um regramento próprio com um rol maior de direitos.

Ademais, como localizar o trabalho infantil doméstico em meio a esse contexto? Custódio (2011, p. 91-92) explica que o trabalho infantil doméstico não possui uma única causa e sim é resultado de um somatório de variáveis, entre elas, “a condição histórica de sujeição, produzida pelas relações de gênero, conveniente ao modelo de sociedade patriarcal brasileiro, reduziu a visibilidade das condições de exploração feminina”.

Em suma, o autor reflete os fatores econômicos, sociais, culturais, educacionais e políticas nos quais essas crianças estão inseridas e que conseqüentemente as fazem realizar esse tipo de atividade.

Pensando sob essa perspectiva, é essencial compreender quão prejudicial é o trabalho infantil doméstico e o trabalho infantil como

¹¹ Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/trabalhoDomestico.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

um todo, pois retira oportunidades desses sujeitos desfrutarem livremente sua condição de criança e privam de direitos básicos como o acesso à educação.

4 A INFÂNCIA NEGADA PELO TRABALHO INFANTIL

“Se tem muita pressão não desenvolve a semente, é a mesma coisa com a gente [...] É muito triste é muito cedo é muito covarde, cortar infâncias pela metade”.

O texto em epígrafe é um trecho da canção “Sementes”¹² de Emicida e Drika Barbosa, a música foi utilizada na campanha pela erradicação do trabalho infantil no Brasil em 2020, campanha que contou com a união entre OIT, Tribunal Superior do Trabalho - TST, Ministério Público do Trabalho - MPT e organizações ligadas à defesa da infância.

A canção reforça o quão perverso e covarde é negar a infância, reduzindo oportunidades em relação à aprendizagem, relacionamento com outras crianças e não pular fases da vida importantes ao pleno desenvolvimento do ser humano.

Ao recapitular o contexto de exploração do trabalho doméstico infantil no Brasil, observa-se que o regime de escravidão foi a base e perdurou até o final do século XIX quando houve a moralização desse tipo de trabalho, sendo importante destacar o aspecto econômico, o qual a condição de pobreza, a baixa renda e a desigualdade social são responsáveis pela necessidade da colaboração e do trabalho de crianças e adolescentes para garantir a sobrevivência e sustento de suas famílias (CUSTÓDIO; VERONESE, 2009).

É preciso considerar que muitas vezes “o trabalho da criança é um complemento ao trabalho do adulto e, por isso, sempre muito pouco valorizado” (CUSTÓDIO; VERONESE, 2009, p. 79). Sem contar que a informalidade com a consequente redução dos custos para exploração desse tipo de trabalho é altamente atrativa para o empregador, “pois a criança não reivindica seus direitos, não está representada em sindicatos

¹² Disponível em: <https://youtu.be/C7l0AB--I3c>. Acesso em: 20 nov. 2022.

e dificilmente exige melhores condições de trabalho” (CUSTÓDIO; VERONESE, 2009, p. 79).

É fato que o trabalho infantil é uma das principais causas para o afastamento de estudantes da escola, sem contar que aqueles que permanecem nas salas de aula tem o seu desenvolvimento físico e intelectual prejudicados, seja pelo alto número de faltas, seja pelo fraco desempenho, seja pelo cansaço que as tornam desmotivadas e faz com que percam o interesse pela escola.

Na história, Adunni tem a promessa da mãe de que a escola daria maiores oportunidades em sua vida, como por exemplo, livrá-la de um casamento ainda criança. A personagem agarra essa promessa e faz todo esforço para alcançá-la, pois entende que ainda que não consiga nada na vida, ela iria à escola e se tornaria professora para que sua voz fosse ouvida, uma voz alta (DARÉ, 2021).

Assim como Adunni, quantas crianças pelo mundo esperam uma oportunidade de terem suas vozes ouvidas, sua infância respeitada e essa condição protegida? São inúmeras, ainda que os esforços de muitas entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais ocorram diariamente, o trabalho infantil, em especial o doméstico, ainda se multiplica facilmente pela vulnerabilidade e facilidade de manipulação e subjugação que a criança possui.

Como diz a canção de Emicida e Drika Barbosa “pra ser um adulto sem tumulto não existe atalho, em resumo, crianças não tem trabalho não [...] Sobra ferida na alma, uma coleção de trauma, fora a parte física [...]”, a negação da infância por meio do trabalho infantil afeta não somente o acesso à educação como impõem situações de abuso físico, psicológico e sexual, reverberando por toda sua formação até a idade adulta, não seria esse um dos causadores da inserção cada vez mais precoce de jovens na criminalidade? Importante a reflexão.

5 CONCLUSÃO

Em sede de conclusão, observamos quão importante é a infância para a formação do ser humano, pois ao longo dela se desenvolve as habilidades físicas, mentais e sociais, portanto, quando submetidos à exploração de trabalho infantil, conforme estabelecido pela OIT, prejudica esse desenvolvimento e afeta especialmente o acesso à educação.

A personagem Adunni, em “A garota que não se calou” vive em um contexto de pobreza e insegurança alimentar e social, tendo sido vendida para um homem, com quem se casou aos 14 anos, para que sua família, pai e irmãos, tivessem alimento e moradia. Essa situação minou o sonho de ser professora que Adunni nutria.

A condição vivida pela personagem é também a de muitas meninas pelo mundo, que têm suas vozes silenciadas e imposta a uma rotina de trabalho duro e abusos de toda forma.

O trabalho infantil combatido pela OIT é aquele que impede a escolarização e expõe crianças a atividades perigosas e insalubres, figurando na chamada lista TIP de piores forma de trabalho infantil, o trabalho doméstico. Este sendo exercido em sua maioria por meninas negras.

Concluimos, portanto, que o trabalho infantil, forçado e o doméstico, negam infâncias ao impossibilitar acesso à educação, a desfrutar a condição de criança, ao calar as vozes que querem ser ouvidas e ao aprofundar a vulnerabilidade inerente à idade, negam à semente a chance de crescer e tornar-se uma voz alta que concretiza sonhos e propõe mudanças.

Adduni, nossa personagem, sempre dizia “Porque amanhã será melhor que hoje” e, com sua simplicidade e esperança conseguiu conquistar sua liberdade e estudar ao ganhar a Bolsa de Estudos para a qual tanto lutou e se esforçou. Mas, nem por isso parou de sonhar, pelo contrário, “Vai chegar o dia que vou ser professora [...] ou talvez até consigo construir uma escola em Ikati na memória da minha mamãe e da Khadija, e quem sabe o que mais vai vim amanhã?” e ela acreditava “Então, balanço com a cabeça que sim, porque é verdade, o futuro está sempre dando certo, sempre ocupado fazendo coisas melhores e mesmo que às vezes não parece, a gente tem esperança”.

Que amanhã seja melhor que hoje, que o futuro dê certo e se ocupe de coisas melhores e, que essa esperança, seja uma realidade!

6 REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. F. P., SANTOS, D. P., LEITE, F. M., LIMA, J. W., & WANDERLEY, J. C. V. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Psicologia & Sociedade*, n. 23, v. 2, 2011.

CUSTÓDIO, André Viana. **A exploração do trabalho infantil doméstico no Brasil contemporâneo: limites e perspectivas para sua erradicação.** 2006. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88949/227981.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DARÉ, Abi. **A garota que não se calou.** Trad. Nina Rizzi. Campinas: Versus, 2021.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (São Paulo). **Trabalho doméstico no Brasil.** 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/trabalhoDomestico.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho infantil.** s.d.. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 18 nov. 2022.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **O que é trabalho infantil.** s.d.. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/WCMS_565163/lang--pt/index.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Piores forma de trabalho infantil.** s.d.. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/WCMS_446122/lang--pt/index.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

UNICEF. **Educação Brasileira em 2022 - A voz de adolescentes.** Set./2022. Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>. Acesso: 25 out. 2022.

DIREITO À LITERATURA COM SUPORTE NA OBRA *CAPITÃES DA AREIA*: ESTÍMULO PARA A REINTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

*Humberto Francisco Ferreira Campos Morato Filpi*¹

*Iasna Chaves Viana*²

*Marcelo Pretto Mossmann*³

1 INTRODUÇÃO

A temática das crianças de rua retratada por Jorge Amado na obra *Capitães da Areia*, apesar de escrita em 1937, continua atual. A parcialidade e a simpatia dispensadas pelo autor decorrem do fato de que, para es-

¹ Doutorando e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Direito Ambiental e Ecologia Política na Sociedade de Risco da UFSC, cadastrado no CNPq. Membro do Programa das Nações Unidas Harmony with Nature e do Global Network for Human Rights and the Environment (GNHRE) Professor e advogado. E-mail: humberto.filpi@gmail.com.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Direito pelo Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7/CE). Especialista em Direito Tributário pelo Instituto Brasileiro de Estudos Tributários (IBET/SP). Coordenadora adjunta do Grupo de Pesquisa Ecomplex: Direito, Complexidade e Meio Ambiente. Pesquisadora e Membro dos seguintes Grupos de Pesquisa: Tributação Ambiental da UFC e Direito Ambiental e Ecologia Política na Sociedade de Risco da UFSC, cadastrados no CNPq. Professora e advogada. E-mail: iasnaviana@yahoo.com.br.

³ Doutorando e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Justiça Ecológica, cadastrado no CNPq. Integrante do projeto de extensão Clínica de Justiça Ecológica. Advogado. E-mail: mosmann@hotmail.com.

crevê-la, ele próprio foi dormir com os meninos no trapiche, armazém abandonado na praia de Salvador, cidade-cenário da narrativa.

O livro não aprofunda a densidade psicológica dos personagens, mas retrata o cotidiano dos meninos do grupo Capitães da Areia, vítimas da orfandade e da pouca estrutura familiar que, abandonados à própria sorte, passaram a viver dos furtos que realizavam nas ruas de Salvador. Alguns deles, após serem encaminhados para os reformatórios, tornavam-se mais agressivos em razão dos maus tratos e castigos a que eram submetidos, sem qualquer preocupação ou cuidado das autoridades e do Estado na sua efetiva ressocialização, nem mesmo na proteção e garantia de direitos.

O ponto principal da obra, entretanto, é demonstrar que a participação dos meninos no grupo serve como instrumento de projeção social. Lá, eles encontram sensação de pertencimento e o grupo se torna a família que não possuem.

Assim, o autor descreve, com beleza, dramaticidade e lirismo, a história desses meninos que, apesar do desleixo social enfrentado, não perderam a fragilidade de crianças, tampouco seus sonhos.

Sob a hipótese principal de que essas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade têm o direito a uma ressocialização digna e a premente necessidade de projetos de ressocialização para crianças e adolescentes, cumpre a esta pesquisa expressar um projeto inovador, executado em 2022, pelo Conselho Nacional de Justiça – o Projeto Caminhos Literários no Socioeducativo – pelo direito à leitura.

O ensaio sob relato [vide nota ao final das Referências] louva-se em demandas de natureza exploratória e qualitativa, com fontes bibliográficas e, por meio do método indutivo, efetua o estudo do Projeto Caminhos Literários no Socioeducativo – pelo direito à leitura, como meio para o desenvolvimento e qualificação do atendimento socioeducativo, propiciando reflexões sobre o direito à Literatura e à leitura.

O estudo estrutura-se em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, está expressa a problematização da temática, com a mostra geral da pesquisa. No primeiro módulo, são expressas reflexões sobre possíveis aproximações entre Direito e Literatura, com destaque para o direito à Literatura e à leitura, considerando o seu papel humanizador e, inclusive, como uma modalidade de “existencializar o Direito.” Na sequência, mostra-se o Projeto Caminhos Literários no

Socioeducativo – pelo direito à leitura como instrumento para o desenvolvimento e qualificação do atendimento socioeducativo, propiciando reflexões sobre o direito à leitura e à Literatura, tentando, de algum modo, demonstrar como as narrativas literárias são passíveis de despertar comunidade, sociedade e Estado a cumprirem seus compromissos com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. O terceiro módulo se reporta à explanação da obra *Capitães da Areia* e às reflexões de Jorge Amado no relato da realidade dos menores abandonados dos anos de 1930 nas ruas de Salvador, abordando conjunções de problemas sociais e jurídicos ainda tão atuais. As considerações finais constituem o fecho do capítulo, conforme o título sugere.

2 DIREITO À LITERATURA

O segmento ora relatado tem como enfoque o direito à Literatura com amparo no volume *Vários escritos*, de Antônio Cândido, especialmente o ensaio “O Direito à Literatura”. Preliminarmente, no entanto, é importante exprimir outras aproximações entre Direito e Literatura, de modo a justificar, não só, o papel humanizador da Literatura, como direito fundamental, mas, também, na seara de reflexão, desenvolvimento e interpretação da própria justiça.

In hoc sensu, sem nenhuma pretensão de tratar exaustivamente da matéria, impende destacar a importância da Literatura para o desenvolvimento da interpretação jurídica, como apontado por Dworkin (2001), em sua teoria acerca do romance em cadeia. Para aquele autor, principalmente em casos controversos (*hard cases*), o que se espera do jurista constitui algo similar ao exercício literário, uma interpretação estruturada que, assente na história jurídica, transporte a melhor decisão.

Outra contribuição a merecer destaque é a crítica de Warat (1988), um dos precursores dos estudos envolvendo Literatura e Direito no Brasil, ao discurso jurídico arrimado em narrativa e na criatividade literária. Como bem elucidado pelos autores inframencionados, também cultores do tema:

É claro que, no direito, falar em utopias e distopias provoca ruídos. Isso angustia o jurista. O problema é que por vezes ele sequer sabe que está angustiado. Por vezes ele nem quer enfrentar isso. Não quer o estranhamento. Por que os juristas gostam tanto de

conceitos prontos, enunciados, súmulas? Porque isso lhes dá uma tranquilidade. É como voltar ao ventre da pré-modernidade, em que tudo está posto. Todas as cartografias asseguram a certeza. Respostas antes das perguntas, eis a terra prometida pelo pensamento dogmático do direito, herdeiro do velho positivismo. A literatura ajuda a existencializar o direito. (STECK; KARAN, 2018, p. 617).

A Literatura contribui para a própria conscientização da sociedade sobre a existência e efetividade do Direito, especialmente dos direitos fundamentais, como uma espécie de ponte entre a esfera teórica e a prática do discurso jurídico (SANTOS; TREMÉA, 2018, p. 162). E é, justamente, com esteio na Literatura, como instrumento de fabulação e humanizador da realidade, que Cândido (1988) desenvolve suas reflexões em matéria de “Direitos Humanos e Literatura”.

A primeira delas diz respeito ao reconhecimento da Literatura como algo indispensável numa organização justa da sociedade, alçando-a ao mesmo patamar da alimentação, da moradia, da instrução, do vestuário, da liberdade individual, da saúde, da arte; e como uma necessidade universal a ser satisfeita como direito (CÂNDIDO, 1988, p. 174-175). E, para tanto, o autor adota um conceito amplo de Literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis a produção escrita das grandes civilizações. (*Ibidem*, p. 174).

Demais disso, ao tratar da sua função, Cândido (*Idem*, p. 176-177) contempla a Literatura com amparo em três faces: “[...] construção de objetos autônomos como estrutura e significado, forma de expressão e forma de conhecimento”. E, nesse sentido, a relaciona com a humanização, a valorização do que seria essencial, consoante ocorre com o exercício da reflexão, o cuidado com o próximo, o desenvolvimento das emoções, o senso de beleza e a percepção da complexidade do mundo, destacando a importância da Literatura para que a sociedade seja mais compreensiva e aberta (*Ibidem*, p. 180).

Conforme leciona o sociólogo e crítico literário carioca (*Idem*, p. 183-184), esta constitui uma realidade marcante na literatura de cunho social, que ganhou espaço desde o século XIX, com suporte em obras

como *Os miseráveis*, de Victor Hugo; e *Oliver Twist*, de Charles Dickens. No Brasil, o autor explica que a aproximação da Literatura com temáticas ligadas aos direitos humanos foi posterior, tendo ganhado força nos anos de 1930, sob o arrimo de escritores como Graciliano Ramos e Jorge Amado, que conformam “[...] o batalhão de escritores empenhados em expor e denunciar a miséria, a exploração conômica, a marginalização”. (*Idem*, p. 185).

Em sendo assim, a relação da Literatura com os direitos humanos é destacada por dois ângulos: primeiro, entendendo-a como uma “[...] necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade” e próprio senso de humanidade; segundo, como “[...] instrumento consciente de desmascaramento” na luta pelos direitos humanos. (*Idem*, p. 186).

A modo de conclusão do autor, como meio de superar a segregação e as desigualdades, ele ressalta a importância de garantir o acesso à cultura numa sociedade justa e fundada nos direitos humanos, na qual “[...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (*Idem*, p. 191).

Antônio Cândido, especialmente com supedâneo no texto comentado, é referência no debate sobre o direito à Literatura, ao aportar relevantes reflexões sobre o essencial papel desta Arte como “[...] instrumento de inclusão social e prática humanizadora”. (PEREIRA, 2016, p. 176). Pereira (*Idem*), reportando-se à produção de Antônio Cândido, evidencia, também, o papel libertador da Literatura e de instrução e educação, com apoio na fabulação e reformulação criativa da realidade.

A autora, avançando ainda mais na discussão, relaciona a Arte literária com os artigos XIX⁴ e XXVII⁵ da Declaração Universal de Direitos Humanos, exaltando-a como indispensável para o gozo do direito à liberdade de opinião e expressão e feita manifestação artística (*Idem*, p. 179).

Silva e Peruzzo (2019), também, firmados no texto de Antônio Cândido, considerando raiz etimológica comum, chegam a equiparar a Literatura com a própria liberdade:

⁴ “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.”

⁵ “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.”

Não é por acaso que a raiz etimológica latina de ambas as palavras, literatura e liberdade, seja *liber*. Logo, a literatura é capaz de estimular uma liberdade inalcançável com a mera vivência cotidiana humana. É essa liberdade de construção do eu, e consequentemente de nós, que acreditamos ser direito de todos os seres humanos no campo psíquico e no campo social. (P. 530).

Com efeito, fundamentam a defesa da Literatura como direito humano, com arrimo no próprio Texto Constitucional, além de leis infra-constitucionais e tratados internacionais, destacando a sua indissociabilidade em relação aos direitos à educação e à cultura (SILVA; PERUZZO, p. 533-535).

E, após tratar de maneira reflexiva da Literatura como direito humano, no módulo imediatamente seguinte, reporta-se à matéria de modo mais concreto, com base no Projeto Caminhos Literários no Socioeducativo, cujo fundamento é o direito à leitura.

3 O PROJETO CAMINHOS LITERÁRIOS NO SOCIOEDUCATIVO – PELO DIREITO À LEITURA

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) realizou, em julho de 2022 o Projeto Caminhos Literários no Socioeducativo pelo direito à leitura, evento inédito, com o objetivo de promover reflexões sobre o direito à leitura e à Literatura como um meio para o desenvolvimento e qualificação do atendimento socioeducativo. O projeto consiste em um ciclo formativo para o público do sistema socioeducativo, visando ao engajamento de adolescentes que cumprem medida em meio fechado e de profissionais envolvidos no acompanhamento de medidas socioeducativas (CNJ, *online*).

O evento foi organizado pelo CNJ como parte das atividades do programa Fazendo Justiça, executado em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para incidir nos desafios da privação de liberdade (CNJ, *online*).

Para a realização do evento, o CNJ contou com o apoio do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e Socioeducativo (DMF) e dos Grupos de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e Socioeducativo (GMF), órgãos de composição

múltipla, em cada Estado da Federação e que repassam as informações dos estados ao DMF ⁶ (CNJ, *online*).

Conforme já expresso, o Programa Fazendo Justiça é uma parceria entre o CNJ e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que visa

[...] a construção de alternativas possíveis à cultura do encarceramento e da internação, tratando de problemas estruturais graves dos sistemas prisional e socioeducativo, reforçados por responsabilidades difusas e pela ausência de iniciativas articuladas nacionalmente e fundadas em evidências e boas práticas. (CNJ, *online*).

De tal maneira, o eixo 2 do Programa Fazendo Justiça, tem foco no sistema socioeducativo e direciona suas ações na porta de entrada, na qualificação do atendimento e na porta de saída do sistema socioeducativo (CNJ, *online*).

A ideia é de que, além de realizar eventos como esse, se desenvolvesse uma política nacional de acesso à leitura nos espaços de privação de liberdade no País, propiciando o fomento à leitura, tanto para adolescentes no sistema socioeducativo quanto para adultos no sistema prisional (CNJ, *online*).

O Projeto Caminhos Literários contou com a participação de artistas, pesquisadores e profissionais que trabalham diretamente com o direito à leitura no sistema socioeducativo, como também ensejando um espaço seguro para que adolescentes em cumprimento de medida em todo o País dialogassem entre si e com esses profissionais, com vistas a disseminar a capacidade de práticas inovadoras para fomentar o direito à cultura, ao livro e à leitura (CNJ, *online*).

Vale ressaltar que os direitos de crianças e adolescentes estão previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (CNJ, *online*).

⁶ Vale ressaltar um certo influxo nessa estrutura, não condizente com a realidade de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, haja vista serem estas merecedoras de um tratamento especializado e desvinculado ao sistema carcerário, que ainda faz ressoar o caráter punitivo e retributivo do sistema.

As palavras de Fernando Mello (CNJ, *online*), juiz auxiliar da Presidência do CNJ, durante a abertura do evento, bem definem a importância do fomento à leitura para essas crianças e adolescentes, vítimas de tão graves exclusões sociais:

A leitura encontra-se, dessa forma, na interseção entre o direito e cultura, o direito à educação, o direito ao lazer e aos meios de comunicação social. Permite e estimula o exercício do direito à imaginação e à cidadania em uma rotina muitas vezes despersonalizante, como se dá nos espaços de privação de liberdade brasileiros. A leitura e a literatura, em seu sentido mais amplo, tornam-se primordiais para a efetivação de direitos de adolescentes privados de liberdade. O fomento à leitura, contudo, se configura como um grande desafio para o sistema socioeducativo, sendo necessário envidar esforços para a universalização do acesso ao livro nessas unidades. A qualificação dos acervos e as próprias bibliotecas, os recursos humanos, as práticas de fomento à leitura, a articulação entre as iniciativas de educação não-escolar e as escolas e os instrumentos de registros de comunicação ao Judiciário, buscando uma melhor instrumentalização de aportes, potencializando as ferramentas existentes para magistradas e magistrados brasileiros.

Configura, com efeito, um projeto que está fundamentado e procura dar efetividade ao direito à Literatura objeto do módulo imediatamente anterior. A atividade de leitura que ele demanda difundir contribui para a humanização dos envolvidos, possibilitando novas reflexões sobre a realidade em que se encontram. Como destacado por Silva e Peruzzo (2019, p. 528),

Além disso, ao entrar em contato com a literatura e as infinitas possibilidades das obras literárias (ficcionais ou não), o leitor, a partir do choque de mundos, ideias e paradigmas, passa a ter subsídios para realizar uma autoinvestigação acerca do seu lugar no mundo, o que pode levá-lo a pensar e inclusive agir de forma diferente.

O evento contou com palestras sobre o poder da leitura e da Literatura como prática de liberdade. Incluiu, ainda, relatos de experiências de leitura no sistema socioeducativo, tanto por meio de palavras rimadas, escritas, lidas, faladas ou ouvidas, como também por intermédio da

música e do teatro na socioeducação. Nas programações dos últimos dias do projeto, houve a participação das crianças e adolescentes das unidades socioeducativas que expressaram as próprias experiências.

O Projeto marcou a comemoração dos dez anos da Lei do SINASE e também o aniversário do ECA, com vistas a propiciar reflexões importantes sobre a segunda década de vigência da Lei do SINASE. Assim, o Projeto se exprime como compromisso de reescrita da história desse sistema, a fim de que os compromissos assumidos como comunidade, sociedade e Estado para uma adolescência digna, plena, livre de violências e cheia de respeito, de oportunidades e possibilidades, sejam efetivados (CNJ, *online*).

Foram gerações de crianças e adolescentes que passaram por um sistema marcado por várias falhas estruturais. E isso representa uma dívida histórica, bem retratada com assento na leitura da obra *Capitães da Areia*. O Projeto Caminhos Literários no Socioeducativo intenta contribuir para “[...] o fomento e a qualificação na atuação de profissionais de forma a assegurar o direito à leitura e à literatura de maneira ampla e sistemática nas unidades socioeducativas”. (CNJ, *online*).

A obra *Capitães da Areia*, por propiciar uma reflexão atual da realidade dos meninos de rua relegados à própria sorte em função da falta de responsabilidade conjunta de instituições, sociedade e Estado, aguça a importância de projetos como da estirpe do Caminhos Literários no Socioeducativo, enfatizando seu potencial de humanização por meio da Literatura, com vistas a que as pessoas sejam mais compreensivas e abertas. É o que se infere da sinopse expressa na sequência.

4 DIREITO À LITERATURA E À LEITURA COM SUPORTE NA OBRA *CAPITÃES DA AREIA*

O livro *Capitães da Areia* lidera a posição entre os mais vendidos do autor Jorge Amado, seguido por *A Morte de Quincas Berro D'Água*, de 1961, e *Gabriela, cravo e canela*, de 1958 (FOLHA, *online*).

A ambiência “grapiúna” vivenciada pelo autor durante alguns anos da vida e, pelo fato de ser natural de Itabuna, no litoral sul da Bahia, se reflete em seus produtos literários. O contato intenso com o mar e a vida em fazendas de cacau se tornam elementos fundamentais e cenário predileto de seus livros. Ele traz para os enredos de suas narrativas “[...]”

as lutas, a crueldade, a exploração, o heroísmo e o drama advindos da cultura do cacau na região de Ilhéus nas primeiras décadas do século XX” (GOLDSTEIN; GEBARA; BELLINE *et. alii*, 2008, p. 79).

Jorge Amado foi alfabetizado pela mãe, estudou em colégio interno religioso e formou-se na Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, em 1935, mas nunca exerceu o ofício (*Ibidem*, p. 79).

Desde cedo, Jorge Amado, participando intensamente da vida popular e da boêmia em Salvador, identificou-se com a ênfase social e o cunho realista típicos do Movimento literário brasileiro dos anos de 1930 (*Idem*, p. 80).

Em razão do seu engajamento político com o comunismo, tendo se filiado ao Partido Comunista Brasileiro e sido, inclusive, eleito deputado federal, pelo Estado de São Paulo, foi obrigado a exilar-se mais de uma vez, em momentos diversos de sua vida, na Argentina e no Uruguai, como também na França e em Praga (VILARINHO, *online*).

Foi um dos poucos escritores brasileiros que viveu exclusivamente do seu trabalho, tendo muito sucesso e recebendo vários prêmios em vida. Ingressou na Academia Brasileira de Letras, sucedendo Machado de Assis na cadeira 23 e teve livros publicados em dezenas de países, além de obras adaptadas para o cinema, teatro e televisão. Teve uma carreira brilhante e de muito sucesso, vindo a falecer no dia 6 de agosto de 2001, em Salvador, com 88 anos de idade (SOUZA, *online*).

Capitães da Areia foi publicado em 1937, mas, como naquele momento estava em curso o governo Vargas, durante o contexto sociopolítico do Estado Novo (1937-1945), exemplares da obra e de outros livros publicados, tidos como revolucionários, foram queimados em Salvador por ordem militar (SOUZA, *online*).

Jorge Amado fez parte da geração de 30 do Modernismo brasileiro, e suas obras mostram como características a crítica sociopolítica, o combate contra o autoritarismo, o realismo ou neorrealismo, o engajamento político, o antirromantismo. Suas narrativas são focadas no regionalismo ou neorregionalismo, na valorização do espaço narrativo, com um certo determinismo, usando uma linguagem simples, uma narrativa dinâmica e de cunho ideológico (SOUZA, *online*).

Capitães da areia trata da realidade dos meninos de rua, onde estes, sem pai nem mãe, tentam sobreviver do jeito que podem, à mercê da própria sorte, recorrendo a pequenos furtos e sem amparo da sociedade.

O livro é dividido em quatro partes: Cartas à redação; Sob a lua num velho trapiche abandonado; A noite da grande paz, da grande paz dos teus olhos; Canção da Bahia, canção da liberdade.

Na primeira parte da narrativa, há uma notícia com a manchete “Crianças ladronas” e uma sequência de cartas publicadas no *Jornal da Tarde*, de Salvador. Nelas as autoridades (chefe de polícia, juiz de menores e diretor do reformatório) isentam-se de qualquer responsabilidade, como demonstram nas cartas que dão início ao enredo. As cartas das autoridades são a favor da repressão reeducadora e foram publicadas com elogiosos comentários. As autoridades e a sociedade, entretanto, tratam os meninos com muito preconceito, eles vivem à margem da sociedade e as internações nos reformatórios não visam a qualquer tipo de ressocialização.

Nas cartas de uma mãe costureira, a Sra. Maria Ricardina, e do Padre José Pedro constam relatos das injustiças que presenciaram. Essas foram publicadas em páginas secundárias do fascículo, no meio de anúncios, sem comentários.

Palavras da mãe costureira:

Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas ou três vezes por dia. O diretor de lá vive caindo de bêbado e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres. ... É por essas e outras que existem os Capitães da Areia. Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório.

Eis palavras do Padre José Pedro que, posteriormente, sofreu uma queixa no Arcebispado, por se declarar contra os castigos corporais que os menores abandonados e delinquentes sofriam no reformatório:

As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. Esqueceram a lição do suave mestre, sr. redator, e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos. Eu tenho ido lá levar às crianças o consolo da religião e as encontro pouco dispostas a aceitá-lo devido naturalmente ao ódio que estão acumulando naqueles jovens corações tão dignos de piedade.

Esses relatos e o enredo do livro confirmam como o Estado e a sociedade local não estavam interessados em cuidar desses meninos de rua e dar-lhes uma vida e um futuro dignos. Eles constituíam um grupo de mais de cem, se refugiavam e se escondiam à noite no trapiche, antigo armazém abandonado, no meio do areal, com buracos no teto, local onde depositavam os objetos advindos dos furtos efetuados durante os dias nas ruas de Salvador. Vítimas de uma sociedade opressora e preconceituosa e de um Estado não inclusivo que os desprezava, assim viviam, sem qualquer ação positiva perante problema do abandono, falta de proteção e negação dos direitos instituídos por lei.

Em *Capitães da Areia*, os meninos não têm nome próprio e são indicados por codinomes, como Boa-Vida, Volta-Seca, João Grande, Sem-Pernas, Pirulito e Gato, e os personagens principais da história eram: Pedro Bala, o líder do bando; Professor, o intelectual do grupo e conselheiro de Pedro Bala, além de ser, junto com o líder, quem arquitetava os planos do bando; e, por fim, Dora, a única menina da malta, que passou a ser respeitada e admirada por todos. Os codinomes enfatizam algumas das características pessoais, demonstrando, ademais, ao extenso da história, a marginalidade em que viviam.

É comum nas obras de Jorge Amado a mistura de perspectivas sociológicas e antropológicas da sociedade brasileira, articulando a ficção com a realidade dos personagens. A Bahia é o cenário predileto do autor, com todo o envolvimento com a cultura popular, a mistura das etnias e culturas típica do Brasil, além do aspecto atinente à religiosidade.

Na referida obra, da segunda parte do volume em diante, Jorge Amado descreve com beleza, dramaticidade e lirismo a história desses meninos que, apesar do desleixo social enfrentado, não perderam a fragilidade de crianças, tampouco seus sonhos.

Pedro Bala é o líder do grupo e, desde os cinco anos, vagabundeia pelas ruas de Salvador. “Infelizmente, desde muito, após a morte dos pais, ficou sozinho e empregou anos em conhecer a cidade” (AMADO, 2009, p. 26). Com quinze anos, assumiu a direção do grupo, após uma briga com o antigo líder, o caboclo Raimundo. Como “[...] era muito mais ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe”, “[...] era de uma agilidade espantosa”, ele e Raimundo “[...] rolaram na luta mais sensacional a que as areias do cais jamais assistiram”; assim, “[...] todos reconheceram os

direitos de Pedro Bala à chefia, e foi desta época que a cidade começou a ouvir falar nos Capitães da Areia” (*Ibidem*, p. 27). À extensão da história, andando pelas docas, Pedro Bala conheceu Luísa e João de Adão, um dos doqueiros mais velhos, “[...] negro, fortíssimo, antigo grevista, temido e amado em toda a estiva.” João de Adão revelou-lhe que conhecera seu pai, Raimundo, mais conhecido por Loiro, e que fora um grevista morto a bala durante uma repressão policial nas docas. Pedro tinha quatro anos quando ficou órfão de pai. Luísa, por sua vez, contou-lhe, ainda, que sua mãe era “um pedaço de mulher”, filha de família rica, que havia fugido para casar com Loiro e que morrera quando Pedro tinha apenas seis meses (*Idem*, p. 82-84).

O outro personagem que protagoniza a história é João José, o Professor, assim apelidado

[...] porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. Pedro Bala nada resolvia sem o consultar e várias vezes foi a imaginação do Professor que criou os melhores planos de roubo. Ninguém sabia, no entanto, que um dia, anos passados, seria ele quem haveria de contar em quadros que assombrariam o país a história daquelas vidas e muitas outras histórias de homens lutadores e sofredores. (*Idem*, p. 27).

Dora é a primeira menina a se associar ao grupo. Duplamente órfã da bexiga (como chamavam na época da pandemia da varíola), junto com o irmão de seis anos Zé Fuinha, encontrou-se, por acaso, com o Professor e João Grande nas ruas da cidade, após tentativas de pedir emprego e, numa noite de abandono na cidade grande, aceitou o convite de acolhimento no trapiche. Tinha apenas de treze para catorze anos, era bonita e parecia uma mulherzinha. Muito séria, aprendera com a mãe a cozinhar, coser e lavar roupa. Assim, porque era uma “[...] menina bonita, de olhos grandes e cabelos loiros, neta de italiano com uma mulata, os seios já haviam começado a surgir sob o vestido” e “as coxas e as nádegas apareciam redondas sob o vestido apertado” (*Idem*, p. 163-167), a chegada de Dora ao trapiche causou grande tensão, pois a maioria a desejava sexualmente. Passado o primeiro momento de

impacto, João Grande e Professor brigam com o grupo em sua defesa. Deixam claro que ela era apenas uma menina, órfã de dois bexigentos, e, em companhia do irmão, não tinham onde viver. Pedro Bala, após o entrevero dos meninos, apoia a acolhida à menina e ao irmão. Com o tempo, Dora passou a ser membro do grupo. Sua maneira de conviver com eles e de cuidar dos meninos, fosse cosendo seus mulambos, tratando ferimentos e, posteriormente, acompanhando o grupo como uma componente dele nas aventuras dos furtos pelas ruas da cidade, fez com que assumisse o papel de mãe e irmã. Dora chega a vestir-se como eles, com roupa de homem, para participar dos assaltos, demonstrando ser tão valente como um homem. Depois, quando Pedro Bala se apaixona por ela, torna-se noiva e esposa. O Professor também se apaixona por Dora. Após limpar, entretanto, um ferimento nos lábios de Pedro Bala, proveniente de uma briga com outro grupo de menores abandonados, o de Ezequiel, ela beijou seus lábios, demonstrando seu amor por ele. Depois disso, uma noite na praia, ele a chamou de noiva e prometeu com ela se casar.

Muitas foram as aventuras dos meninos de rua abandonados da Bahia. Ao largo do enredo, após um assalto, Pedro Bala e Dora foram capturados. Pedro Bala foi enviado ao Reformatório Baiano de Menores Abandonados e Delinquentes, onde foi submetido a castigos brutais na “cafua”, um “[...] pequeno quarto, por baixo da escada, onde não se podia estar em pé, totalmente cerrado e a escuridão era completa”. (*Idem*, p. 197). Passou dias de sofrimento naquele local, com sede, dores no corpo, mas o ódio que enchia seu coração o manteve vivo. Sendo posteriormente transferido para atividades no canavial, conseguiu fugir com a ajuda dos amigos do bando.

Dora foi enviada para o Orfanato Nossa Senhora da Piedade, onde, após maus tratos e castigos, se abateu muito e adoeceu. Resgatada do Orfanato por Pedro Bala, Professor, Sem-Pernas, Volta Seca e João Grande, voltou para o trapiche. “Os Capitães da Areia olham mãezinha Dora, a irmãzinha Dora, Dora noiva, Professor vê Dora, sua amada. Os Capitães da Areia olham em silêncio. A mãe-de-santo Don’Aninha reza oração forte para a febre que consome Dora desaparecer” (AMADO, 2009, p. 203). Dora, muito doente, contou a Pedro Bala que tinha ficado moça no orfanato, ou seja, tivera a menarca, e pediu, como último desejo, a concretização do amor dos dois. Após a realização do seu desejo,

morreu em uma noite misteriosa das macumbas. Depois, por influência de João de Adão e do estudante Alberto, os Capitães da Areia tornaram-se um grupo ativista de esquerda, enquanto os atabaques ressoavam como clarins de guerra.

Ao final, com a morte de Dora, os personagens Professor, Pirulito, Gato, Volta Seca e Pedro Bala deixaram o grupo. Professor foi para o Rio de Janeiro estudar pintura, porque um turista gostou de um desenho seu e lhe dera um cartão, prometendo ajudá-lo, tornando-se um pintor de sucesso. Pirulito, encaminhado à vida clerical pelo Padre José Pedro, virou frade. Boa-Vida tornou-se um dos malandros de Salvador. Gato transformou-se em um completo vigarista, gigolô, sempre muito bem-vestido. Volta Seca transformou-se em cangaceiro do grupo de Lampião. Sem-Pernas, infelizmente, teve um trágico fim, quando, durante um assalto a uma casa, cercado por policiais e para não ser preso novamente, subiu no muro e pulou para a morte, como um trapezista que não alcançou o outro trapézio.

Pedro Bala foi organizar os Índios Maloqueiros de Aracaju, para que eles também fizessem ações políticas, enquanto o estudante Alberto tutelava os Capitães da Areia, que passaram a ter como chefe Barandão. João Grande tornou-se marinheiro e Pedro Bala foi aceito pelos doqueiros em sua organização, transformando-se, ao final da história, em agente da revolução socialista, sendo novamente preso, pelo envolvimento com os movimentos sindicais. Jornais de classe “[...] publicavam sempre notícias sobre um militante proletário, o camarada Pedro Bala, que estava perseguido pela polícia de cinco estados como organizador de greves, como dirigente de partidos ilegais, como perigoso inimigo da ordem estabelecida”. (*Ibidem*, p. 262).

A história, segundo comentário final de Zélia Gatai, tem riqueza de detalhes e tanta empatia com a realidade das crianças que vivem na rua porque o autor, para escrever a obra, foi dormir com os meninos no trapiche. Assim, percebe-se que o autor procurou bem mostrar a ação maniqueísta da sociedade burguesa e opressora das classes pobres, como também a violência sofrida pelos meninos de rua, vítimas da problemática social, de famílias desestruturadas e da inépcia do Estado para lidar com os problemas dos menores abandonados.

A narrativa bem reflete que problemas sociais e jurídicos envolvendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ainda são

atuais. O desenvolvimento de projetos que estimulem a leitura é suscetível de contribuir para aqueles menores se dedicarem a outra descoberta de possibilidades e oportunidades para uma melhor ressocialização por meio da cultura e do fazer literário.

Por intermédio da Literatura e da leitura de obras que estimulem o desenvolvimento da criatividade, da reflexão sobre o que é belo e essencial para a vida, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade são passíveis de despertar para outra modalidade de vida que, efetivamente, os faça participar como membros da sociedade e do mundo.

5 CONCLUSÃO

A Literatura conduz relevantes contribuições para o Direito, seja no aprimoramento da Hermenêutica jurídica, como também na aproximação do discurso jurídico em relação à realidade fática, inclusive com função humanizadora e como meio de reflexão acerca dos direitos fundamentais. E por corresponder à necessidade essencial universal, que afeta a própria personalidade, vinculando-se a direitos e liberdades fundamentais, como à cultura e à educação, a Literatura deve ser reconhecida como direito inalienável.

O Projeto Caminhos Literários para o Socioeducativo pelo direito à leitura, como exemplo de resgate de uma dívida histórica com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, merece ser multiplicado. Projetos dessa categoria possibilitam o despertar de oportunidades e possibilidades para crianças e adolescentes sentirem-se parte da sociedade e do mundo.

As obras literárias e sua leitura, quando tocam a realidade de situações sociais de abandono, descaso, marginalidade e insegurança, como aquelas enfrentadas pelos Capitães da Areia, permitem a reflexão de aspectos complexos que envolvem a vida de muitas pessoas e o próprio senso de humanidade, com importantes contribuições para se avançar na agenda dos direitos humanos.

A obra *Capitães da Areia* denuncia a desatenção da sociedade soteropolitana nos anos de 1930, a negligência das autoridades e a desproteção do Estado com crianças que sofreram a dura realidade de infâncias negadas, as consequências de uma vida desprovida de atenção, de cuidado

e de respeito a direitos. Por essas razões, é essencial a temática da obra na discussão acerca do direito à Literatura e, especialmente, em projetos de perspectiva similar como a do Projeto Caminhos Literários para o Socioeducativo pelo direito à leitura.

6 REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). *Caminhos Literários no socioeducativo – pelo direito à leitura*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=oyw6eW9k_g8&t=3975s e <https://www.cnj.jus.br/agendas/caminhos-literarios-no-socioeducativo-pelo-direito-a-leitura/>. Acesso em 08. jul.2022.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

DWORKIN, Ronald. *Uma Questão de Princípio*. Trad. Luís Carlos Borges. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOLHA *ON LINE*. *Jorge Amado já vendeu mais de 20,7 milhões de livros*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u16304.shtml>. Folha de São Paulo. Publicado em 07.ago.2001. Acesso em: 16.jul.2022.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer; GEBARA, Ana Elvira Luciano; BELLINE, Ana Helena Cizotto; FRANCO JÚNIOR, Arnaldo; NOGUEIRA, Sílvia Helena; IVAMOTO, Regina Maria F. Elero. *A literatura de Jorge Amado: caderno de leituras – orientações para o trabalho em sala de aula*. GOLDSTEIN, Norma Seltzer (Org.) Companhia das Letras: São Paulo, 2008. Disponível em https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/CadernoLeiturasAliteraturadeJorgeAmado.pdf. Acesso em: 05.nov.2022.

PEDRON, Flávio Quinaud. Interpretação e aplicação do Direito em Ronald Dworkin.: O que o Direito pode aprender com a teoria da Literatura? *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 3936, 11 abr. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/27384>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PEREIRA, F. A. O direito à Literatura: “sonho acordado” das civilizações. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 3, p. 175-189, dez. 2016.

SANTOS, France Ferrari Camargo; TREMÉA, Elizângela. Interdisciplinaridade na formação da sensibilidade humanística do jurista e a estereotipação do positivismo e do jusnaturalismo na obra “Os miseráveis”. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, Porto Alegre, RDL, v. 4, n. 1, p. 159-186, jan.-jun. 2018. DOI:<http://dx.doi.org/10.21119/anamps.41.159-186>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Carolina Reis Theodoro; PERUZZO, Pedro Pulzatto. A Literatura como Direito Humano. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 5, n. 2, julho-dezembro. 2019.

SOUZA, Warley. **Jorge Amado**. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/jorge-amado.htm>. Acesso em: 02.jul.2022.

STRECK, Lenio; KARAN, Henriete. Entrevista com Lenio Streck: A Literatura ajuda a existencializar o Direito. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 4, n. 2, julho-dezembro. 2018.

VILARINHO, Sabrina. **Jorge Amado**. Brasil Escola. Disponível em disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/jorge-amado.htm>. Acesso em: 02.jul.2022.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

NOTA

Este capítulo foi revisado por Vianney Mesquita, membro-titular da Academia Cearense da Língua Portuguesa e docente da Universidade Federal do Ceará.

“O DEMÔNIO FAMILIAR”: DEBATES SOBRE A EXTINÇÃO DA ESCRAVIDÃO PELO VENTRE LIVRE EM JOSÉ DE ALENCAR

*Guilherme da Silva Araújo*¹

*Mario Davi Barbosa*²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a investigar a partir da obra literária *O demônio familiar*, de José de Alencar, sentidos históricos da discussão sobre a abolição da escravidão no Brasil, que teve seu início a partir de diversas propostas de abolição gradual da escravidão por meio da libertação do ventre.

Todo este processo que culminou com a promulgação da lei de reforma do “elemento servil”, cristalizado na lei 2.040 de 28 de setembro de 1871, conhecida como a Lei do Ventre Livre, teve dentre seus atores uma figura de destaque: José de Alencar. Este especial personagem consegue ligar questões da literatura e do direito, uma vez que escreveu obras consagradas da literatura brasileira, era um jurista e desempenhou uma

¹ Doutorando em Direito na Universidade Federal do Estado de Santa Catarina. Mestre em Direito na Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Ciências Criminais pelo CESUSC e em Direito Processual Civil pela UNISUL. Professor de Direito Penal e Processo Penal na Univali. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências Criminais do CESUSC. Advogado. E-mail; guilherme@araujosandini.com.br

² Doutorando e Mestre (2021) em Teoria e História do Direito pelo PPGD (UFSC). Pós-Graduado (2012) e Graduado (2010) em Direito pela Faculdade CESUSC. Professor da Unisul. É membro do Grupo de Pesquisa *Ius Commune* UFSC/CNPq. Bolsista da CAPES. Advogado. Email: mdavibarbosa@gmail.com

carreira parlamentar no Brasil justo no momento em que as discussões sobre a abolição ocorriam.

Este foi o primeiro momento em que a discussão sobre a infância ganhou contornos de grande importância na sociedade brasileira (ARIZA, 2018). Discutir a liberação do ventre escravizado significava, necessariamente, redesenhar os contornos da própria instituição familiar no século XIX.

No pano de fundo, a pressão inglesa pela extinção do tráfico atlântico no Brasil (1816; 1831 e finalmente em 1850), adicionada ao fato de que outras nações passaram optar pela extinção da escravidão por meio de políticas de abolição gradual, através de leis de emancipação do ventre. Por fim, o crescimento de grupos que passaram a defender abertamente a abolição da escravidão no Brasil deram o tom da pressão social e política do tema na sociedade brasileira da segunda metade do oitocentos.

O ponto central se dará por uma análise da peça *O demônio familiar*, escrita por José de Alencar, representada pela primeira vez no Rio de Janeiro em 1857, cuja publicação em livro data de 1858. Além do próprio texto da comédia, procuraremos contrastar outros escritos deste autor a fim de melhor compreender o seu entendimento sobre a escravidão e sobre o tema do ventre livre.

Desta forma, uma interseção entre Direito, Literatura e da História do Direito (GROSSI, 2009) pode nos oferecer interessantes possibilidades de compreensão deste momento crucial em que se passou a discutir a infância no campo jurídico brasileiro.

2 O DEMÔNIO FAMILIAR EM ATOS: A PEÇA E SUA TRAMA

A peça *O demônio familiar* foi escrita no contexto posterior à proibição definitiva do tráfico atlântico de escravos (1850), e num momento em que ideias abolicionistas ganhavam corpo nas elites brasileiras, sobretudo nas camadas de jovens estudantes que se formavam nas instituições de educação superior do Império.

A comédia escrita por José de Alencar, literato que passou a integrar o grupo político do Partido Conservador do Império, buscava justamente chamar a atenção da sociedade para o perigo da desagregação familiar em face da possibilidade de liberação dos escravos iniciada com projetos de lei do ventre livre, nesta época defendidas por juristas e políticos.

A trama se passa no cenário da casa de Eduardo, um jovem médico de 29 anos, recém-formado e com a responsabilidade de chefiar uma família carioca da metade do século XIX, uma vez que seu havia falecido. Eduardo é filho de Dona Maria, uma senhora da elite, na descrição de suas características, esta teria a responsabilidade de prover o amor, a paz e a harmonia entre seus três filhos, Carlotinha (17 anos), Jorge (13 anos) e Eduardo.

O personagem principal da peça é Pedro, escravo pessoal de Eduardo, com 14 anos e que tem a incumbência de ser o fio condutor de todo o enredo da trama. É ele o responsável pelas intrigas que se passam no seio do lar da família de Eduardo, colocando em risco esse local sagrado, tal qual descrito por Alencar.

Eduardo guarda afeto por Henriqueta, esta com 18 anos, filha de Vasconcellos (56 anos), vizinho e amigo da família, a questão é que Henriqueta é pobre, segundo as descrições de Pedro. Vasconcellos teria problemas financeiramente e também havia enviuvado.

Ocorre que Pedro, pensando na situação financeira da família de Henriqueta trama para que o flerte de Eduardo com sua pretendente não dê certo. Pedro deseja que o amo se case com uma vizinha, viúva rica, capaz de dar uma melhor condição social ao amo, mas principalmente capaz de melhorar a situação do próprio escravinho.

A personagem de Pedro é descrita desde o início da peça pelos membros da família como alguém ardiloso, um moleque malandro. Eduardo, logo que aparece na cena, questiona o paradeiro de Pedro à irmã Carlotinha, que diz que o menino anda pela rua. Eduardo para a irmã: "Pedro!... Moleque!...' O bregeiro anda passeiando naturalmente!". Ao que a irmã responde: "Ora! Ha quem possa com aquelle seu moleque? É um azougue; nem á mamãe tem respeito" (ALENCAR, 1858, p. 18).

Pedro é o responsável por levar cartinhas e de dar recados pessoais e apresentar informações geralmente falsas entre todos os personagens. Sabendo de dos sentimentos de Eduardo por Henriqueta, mas considerando sua situação financeira, Pedro pretende que o amo se case com a viúva vizinha da família, este diz a Jorge: "Nhonhô não sabe? Ella tem paixão forte por Sr. Moço Eduardo; quando vê elle passar coração faz tuco, tuco, tuco ! Quer casar com doutor" (ALENCAR, 1858, p. 25). Jorge logo dispara que a tal viúva é mulher feia e que preferia que o irmão casasse com a Sra. Henriqueta, ao que Pedro retruca: "Menino

não entende disto! Sinhá Henriqueta é moça bonita, mas é pobre. A viuva é rica, duzentos contos! Sr. moço casa com ella, e fica capitalista, com dinheiro grosso! Compra carro e faz Pedro cocheiro!” (ALENCAR, 1858, p. 25).

Em seguida, o autor apresenta outra personagem, Alfredo, que se vale dos serviços do escravo de seu amigo para se aproximar de Carlotinha. Alfredo, que foi à casa de Eduardo para ter uma conversa com o médico, encontrou com Pedro e Carlotinha. A sós com Pedro, questionou ao escravo se este tinha entregue a carta que enviara à pretendente. Num dado momento da conversa, quando Carlotinha tinha dado com a presença de Alfredo e este foi no afã de se declarar à pretendente, Pedro o interpela: “Nem uma palavra. Mostre-se arrufado que é para ella responder. Moça é como carrapato, quanto mais a gente machuca, mais elle se agarra.” (ALENCAR, 1858, p. 30).

A história se desenvolve com diálogos curtos entre as personagens, até que a trama se volta para o médico Eduardo, que conversa com seu amigo Azevedo. Este confessa a Eduardo que está prestes a se casar, mas que não acredita no amor. Surpreso com as ideias do amigo afortunado, muito influenciado pela cultura e pensamento francês, Eduardo, relata ao amigo a sua visão sobre a família:

Estou convencido que ha um grande erro na maneira de viver actualmente. A sociedade, isto é, a vida exterior, tem-se desenvolvido tanto que ameaça destruir a família, isto é, a vida intima. A mulher, o marido, os filhos, os irmãos, alirão-se nesse turbilhão dos prazeres, paixão dos bailes aos theatros, dos jantares ás partidas; e quando nas horas de repouso se reúnem no interior, de suas casas, são como estrangeiros que se encontram um momento sob a tolda do mesmo navio para se separarem logo. Não ha ahi a doce effusão dos sentimentos, nem o bem-estar do homem que respira n'uma athmosphera pura e suave. O serão da família desapareceu; são apenas alguns parentes que se juntão por habito, é que trazem para a sua vida domestica, um o tédio dos prazeres, o outro as recordações da noite antecedente, o outro o aborrecimento das vigílias !” (ALENCAR, 1858, p. 38-39)

Nesta e em outras passagens, Eduardo é a personagem que tem a função de demonstrar valores cristãos e patriarcais na trama. Mesmo sendo um jovem médico recém-formado, este perdeu o pai e possui a

responsabilidade pessoal de desempenhar a função de um honrado pai de família da época.

É dele também que são possíveis de perceber as críticas à uma vida carioca excessivamente extravagante e em sua visão fútil, a vida dos bailes, dos teatros e da diversão de uma cidade que começava a aspirar a cultura parisiense no que mais tarde seria conhecida como *Belle Époque*. Para ele, toda essa nova forma de viver e enxergar o mundo e as coisas tinha uma consequência séria no seio dos lares da família brasileira.

Em outra passagem do texto, é possível perceber a crítica de Alencar aos novos modos cariocas. Num diálogo de Vasconcellos, pai de Henriqueta, com Dona Maria, mãe de Eduardo, este confessa um defeito do jovem Azevedo, pretendente de sua filha. Espantada, Dona Maria questiona se o defeito é o jogo, ao que Vasconcellos responde:

Não; o jogo já não é um defeito, segundo dizem; tornou-se um divertimento do bom tom. O que noto em meu genro, e que desejo corrigir-lhe, é o máo costume de fallar metade em francez e metade em portuguez, de modo que ninguém o pôde entender! (ALENCAR, 1858, p. 71).

Continua Vasconcellos a falar sobre o afrancesamento da fala do futuro genro: “É uma mania que elles trazem de Paris, e que os torna soffrivelmente ridículos. Mas não se querem convencer!” (ALENCAR, 1858, p. 71).

Azevedo é a personagem que representa toda essa aspiração europeia e especialmente francesa da elite carioca. É dele que virão os excessivos usos de expressões e frases inteiras em francês citadas ao longo do texto, além das ideias novas e liberais. Voltando ao texto, após Eduardo refletir sobre a importância da família ao amigo, este logo o questiona com tom irônico: “E que conclues desta tirada philosophico-senlimental?”, a que responde: “é por isso que se encontrão hoje tantos moços gastos como tu; tantas moças para quem a felicidade consiste em uma quadri-lha (ALENCAR, 1858, p. 39). Após alguns questionamos de Azevedo a Eduardo, este conclui: “Uma lição; uma boa e util lição. Ensinarão-me a estimar aquillo que eu antes não sabia apreciar; fizerao-me voltar ao seio da família, á vida intima!” (ALENCAR, 1858, p. 39).

Após o embate de filosofia e moral familiar, Azevedo informa ao amigo que sua futura esposa será Henriqueta, a quem já teve a mão

concedida por Vasconcellos, seu pai. Ao saber da notícia, Eduardo fica surpreso e desconsertado.

Incomodado com a informação de que Henriqueta, sua amada, se casaria com seu amigo Azevedo que confidenciara que não a amava, Eduardo foi ter uma conversa com sua irmã Carlotinha, momento em que ela teria o contado sobre algumas cartas enviadas por ele a Henriqueta, zombando-a. Quem as teria enviado seria justamente Pedro, seu escravo.

Na mesma conversa, Eduardo confessa à irmã que Pedro teria enviado recados de Henriqueta informando que esta não gostava das suas trocas de olhares pela janela. Foram essas duas cartas levadas por Pedro aos dois amantes que teriam feito com que Henriqueta decidisse por aceitar o pedido de casamento de Azevedo.

Ao saber das informações confidenciais pela irmã, Eduardo, desconsolado pela perda do seu amor diz não acreditar “que Pedro tenha maquinado semelhante cousa!” (ALENCAR, 1858, p. 51).

Momentos depois, ao ser questionado por Eduardo sobre os versos que este entregara a Henriqueta, Pedro diz que enviou sim, mas os versos que o nhonhô havia escrito à viúva que mora na casa a frente. E Pedro confessa que fez isso porque a sinhá Henriqueta era uma mulher pobre, ao passo que a viúva era rica e poderia trazer bons frutos a seu amo e uma boa posição a si mesmo. (ALENCAR, 1858, p. 55)

Furioso com seu escravo, Eduardo diz: “Eis um corredor de casamentos, que seria um achado precioso para certos indivíduos do meu conhecimento! Vou tratar de vender-te a algum delles para que possas aproveitar o teu gênio industrioso” (ALENCAR, 1858, p. 56).

Eduardo questiona mais uma vez Pedro: “E que lucras tu com isto? Sou eu tão pobre que te falte com aquillo de que precisas? Não te trato mais como um amigo do que como um escravo?” (ALENCAR, 1858, p. 56). Aqui, o autor procura demonstrar a benevolência de um bom senhor de escravos, um homem íntegro, jovem e piedoso, mas que recebe em troca a incredulidade, o ardil e a astúcia de um escravo que só pensa em si mesmo.

Conversando com a Sra. Carlotinha, após receber bronca do seu senhor, Pedro diz a ela: “Sim; Pedro fez historia de negro; enganou senhor. Mas hoje mesmo tudo fica direito” (ALENCAR, 1858, p. 59). Compreendendo o estrago que fizera com seu senhor e sua irmã, Pedro passará a tramar para desfazer as intrigas, mas não sem perder o seu espírito desvirtuado.

Eduardo quando encontra com sua irmã Carlotinha faz um desafo sobre seu escravo: "Já sube tudo; uma malignidade de Pedro. É a consequência de abrigarmos em nosso seio esses reptis venenosos, que quando menos esperamos nos mordem no coração! Mas enfim ainda se pôde reparar. Escreveste a Henriqueta?" (ALENCAR, 1858, p. 62).

É fácil perceber no decorrer da peça que José de Alencar utilizará de adjetivações negativas com relação a personagem de Pedro, como um "reptis venenoso", um malandro, um ardiloso, invejoso, dentre outros, salientando a ideia do escravo inimigo de seu senhor e a figura da ingratidão de Pedro que, apesar de tudo o que recebe de seu senhor, trama contra ele.

Sobre outra intriga protagonizada pelo escravo Pedro, agora entre Carlotinha e Alfredo. A irmã, em conversa com Eduardo confessa que recebeu uma carta de Alfredo e que respondeu com uma flor. Ao que Eduardo, responde sobre Pedro:

Eu fui fascinado pela mesma miragem; depois quiz esquecer Henriqueta, e procurei nos olhares e nos sorrisos das mulheres um balsamo para o que eu sofria. Ilusão! O amor vivia; e nas minhas extravagâncias o que eu esquecia é que tinha uma irmã inocente confiada á minha guarda. Imprudente, eu abrigava no seio de minha família, no meu lar doméstico, a testemunha e o mensageiro de minhas loucuras: alimentava o verme que que podia crestar a flor de tua alma. Sim, minha irmã! Tu commetteste uma falta; eu commetti um crime! (ALENCAR, 1858, p. 66).

O que o autor procura destacar é a responsabilidade do irmão em chefiar uma família ante a morte de seu pai e a confiança que este teve naquele que foi o responsável pela desagregação de seu próprio lar. O crime que ele cometeu esta representado na própria figura do escravo Pedro e em todas as suas maledicências e por isso Eduardo lamenta.

Ao que Eduardo diz novamente à irmã:

Ha certos objectos tão sagrados que não se devem manchar nem mesmo com a sombra de um máo exemplo! A reputação de uma moça é um delles. O homem que tem uma família está obrigado a respeitar em todas as mulheres a inocência de sua irmã, a honra de sua esposa, e a virtude de sua mãe. Ninguém deve dar direito a que suas acções justifiquem uma suspeita ou uma calúnia (ALENCAR, 1858, p. 66-67)

O irmão promete, ele mesmo, consertar os problemas causados pelo seu escravo e vai procurar Alfredo para zelar pela honra de Carlotinha.

Após Eduardo conversar com seu amigo Alfredo para saber de suas verdadeiras intenções com sua irmã, o mesmo convida seu amigo para participar do jantar que acontecia em sua casa. Numa conversa com D. Maria, em que fala da afeição entre Carlotinha e Alfredo, Eduardo ressalta à mãe a importância de aproximar os pretendentes e conhecer as reais intenções do amigo para com a irmã. Eduardo, diz à mãe contrariada – uma vez que não houve promessa de casamento de Alfredo à filha – que “é preciso conhecer o coração humano”:

O amor sobretudo recebe a impressão de qualquer accidente, ainda o mais imperceptível. O coração que ama de longe, que concentra o seu amor por não poder exprimi-lo; que vive separado pela distancia, irrita se com os obstáculos; e procura vence-los para aproximar-se. Nessa luta da paixão cega todos os meios são bons; o affecto puro muitas vezes degenera em desejo insensato, e recorre a esses ardis de que um homem calmo se envergonharia; corrompe os nossos escravos, introduz a immoralidade no seio das famílias, devassa o interior danossa casa, que deve ser sagrado como uni templo; porque realmente é o templo da felicidade domestica (ALENCAR, 1858, p. 94)

E é como um bom jovem homem que Alencar apresenta ao longo do texto a personagem de Eduardo. Alguém que tenta de todo modo compreender as imperfeições do escravo malicioso e que tem a incumbência de se defender e defender a honra e a paz de sua família, algo preciso e sagrado para si e sobre o qual, em suas palavras, a sociedade brasileira estaria se distanciando.

Resolvido o mal entendo causado por Pedro com relação a história de amor de Eduardo e Henriqueta, Carlotinha e Alfredo, este, em conversa com Henriqueta, diz: “Quero solemnizar a nossa felicidade, Henriqueta, exercendo um dos mais bellos direitos que tem o homem na nossa sociedade”, ao que Henriqueta questiona: “E qual?”. A resposta de Eduardo: “O direito de dar a liberdade!” (ALENCAR, 1858, p. 119). Trata-se, na trama, de uma resposta enigmática e somente se resolve ao final da trama, mas é significativa.

A personagem de Pedro continua a tramar no seio da família de Eduardo. Ao dizer que iria consertar o mal que fizera, Pedro torna as

coisas mais difíceis, e passa a querer boicotar o romance de Carlotinha e Alfredo, confidenciando a Azevedo que a irmã do amigo o amava. Além disso, Pedro conta uma série de mentiras a Azevedo sobre a situação financeira de Vasconcellos, contando falsidades sobre a reputação do vizinho e mesmo sobre Henriqueta. O objetivo de Pedro, neste momento, é acabar com o noivado de Henriqueta com Azevedo e formar um novo casal: Carlotinha o rico Azevedo. Quanto a Alfredo, este não era alguém na visão de Pedro que poderia dar uma boa vida à irmã de seu amo!

Uma confusão generalizada se forma ao fim da trama. Azevedo, afim de finalizar o noivado com Henriqueta se utiliza de informações repassadas por Pedro e profere uma série de insultos contra Vasconcellos. Alfredo, vai até a casa do amigo Eduardo a fim de confidenciar que a irmã não o ama mais, para isso o mesmo leva consigo uma carta escrita pela irmã, entregue por Pedro, em que a mesma confidenciara gostar de Azevedo. Brigas entre todas as personagens, dentro da casa de Eduardo, Vasconcellos furioso acusando a família de conspirar contra ele, Alfredo atordoado e Azevedo livre de seu relacionamento e no afã de engatar um novo compromisso com a irmã do amigo, Carlotinha e Henriqueta desperçadas com o rumo de suas vidas amorosas.

Ao que Eduardo pede a palavra:

Os antigos acreditavão que toda a casa era habitada por um demônio familiar, do qual dependia a felicidade, o socego e a tranquillidade das pessoas que nella vivião. Nós, os brasileiros, realisamos infelizmente essa crença; temos no nosso lar doméstico esse demônio familiar. Quantas vezes não partilha comnosco as caricias de nossas mães, os folguedos de nossos irmãos, e uma parte das afeições da família. Mas vem um dia, como hoje, em que elle na sua ignorância ou na sua malícia perturba a paz domestica; e faz do amor, da amizade, da innocencia, da reputação, de todos esses objectos santos, um jogo de creança, um capricho ridículo. Este demônio familiar de nossas casas, que todos conhecemos, ei-lo. (Aponta para Pedro.). (ALENCAR, 1858, p. 154-155)

Em meio a tensão dos ânimos, continua Eduardo:

Todos devemos perdoar-nos mutuamente; todos somos culpados por havermos acreditado ou consentido no facto primeiro que é

a causa de tudo isto. O único innocente é aquelle que não tem imputação, e que fez apenas uma travessura de creança levado pelo instincto da amizade. Eu o corrijo, fazendo do authomato um homem; restituo-o á sociedade, porém expulso-o do seio de minha família e fecho-lhe para sempre a porta de minha casa. (A Pedro, dando-lhe um papel.) Toma; é a tua carta de liberdade; ella será a tua punição de hoje em diante, porque as tuas faltas recahirão unicamente sobre ti; porque a moral e a lei te pedirão uma conta severa de tuas acções. Livre, sentirás a necessidade do trabalho honesto; apreciarás os nobres sentimentos que hoje não comprehendes; porque não terás um senhor que vele sobre ti, que te aconselhe e te dirija; porque não terás uma família que te alimente, e te estime! (Pedro beija-lhe a mão.)” (ALENCAR, 1858, p. 156-157)

Ao final da peça, após todos os problemas gerados pelo “moleque” Pedro, Dr. Eduardo se volta para o público e expõe sua opinião:

E agora, meus amigos, façamos votos para que o demônio familiar das nossas casas desapareça um dia, deixando o nosso lar doméstico protegido “por Deos, e por esses anjos tutelares (*Designa as senhoras dos camarotes*) que sob as formas de mães, de esposas, e de irmãs vellarão sobre a felicidade de nossos filhos!...” (ALENCAR, p. 159, 1858).

Importante compreender a conotação que Eduardo confere ao ato de libertar Pedro, representado como o próprio “demônio familiar” da história. Com a liberdade, Pedro receberia o fardo de viver por si, num gesto que significava a restituição do escravo à sociedade brasileira e sua expulsão do seio das famílias, que fechariam para todo o sempre suas portas ao peso que seria a escravidão.

Nas palavras do jovem médico Eduardo, a carta de alforria seria a própria punição de Pedro que, a partir de agora, não teria mais “um senhor que vele” por si, “que te aconselhe e te dirija; porque não terás uma família que te alimente, e te estime”.

Em resumo, as falas do jovem Eduardo podem ser compreendidas como a síntese dos conceitos defendidos por José de Alencar contra as novas ideias abolicionistas que passaram a ganhar força nos debates políticos e sociais no Brasil da segunda metade do século XIX.

3 JOSÉ DE ALENCAR E A DEFESA DA ESCRAVIDÃO

Sabemos que a discussão da abolição da escravidão no Brasil teve influência decisiva da pressão que a Inglaterra passou a fazer em nível global para o fim do tráfico de escravos e para o próprio fim da escravidão. Outros países já haviam abolido a escravidão no momento em que Alencar escrevia sua peça e muitos outros já haviam iniciado programas de abolição gradual a partir da libertação do ventre (ALBERTO, 2019; CANDIOTI, 2019), numa empreitada contra a vigência do instituto de direito romano *partus sectum ventrem*, que determinava que era a condição do ventre que determinava se um sujeito seria livre ou escravizado (ALONSO, 2015).

Esta peça de teatro escrita em forma de comédia consegue representar a ideologia conservadora brasileira que resultou no processo o difícil caminho para a viabilização do processo legislativo que culminou na lei do ventre livre em 1871 e de todas as restrições e impedimentos que a lei criou para impedir uma emancipação efetiva dos filhos supostamente libertados pelo Império.

Para se ter uma dimensão da centralidade do tema, foram discutidos 8 projetos legislativos no âmbito do Conselho de Estado, Senado e Câmara do Império no período de 1866-1871 que trataram da reforma do elemento servil (FREIRE, 2021, p. 320), pautada no projeto de libertação dos filhos das mulheres escravizadas, resultando na lei promulgada em 1871.

Em termos de efetividade, foi possível esticar o instituto da escravidão até o início do ano de 1888, impedindo que os filhos libertos pelo ventre, em sua maciça maioria pudessem usufruir das “benesses” da liberdade concedidas pelo Estado brasileiro, já que foi mantida a autoridade dos senhores no período da infância e da adolescência e poucos foram os esforços do governo imperial para efetivar a emancipação total dessas crianças e adolescente por meio do instrumento da indenização pelo trabalho aos senhores, como disposto na lei de 1871.

Além da peça *O demônio familiar*, importante contextualizar as ideias de José de Alencar sobre a emancipação da escravidão no Brasil. Por meio de cartas enviadas no ano de 1865 ao Imperador do Brasil, Dom Pedro II, e se utilizando do pseudônimo Erasmo, o político e literato José de Alencar expressa sua preocupação com as discussões sobre a abolição da escravidão:

Libertando uma centena de escravos, cujos serviços a nação vos concedera; distinguindo com um mimo especial o superior de uma ordem religiosa que emancipou o ventre: estimulando as alforrias por meio de mercês honoríficas; respondendo às aspirações beneficentes de uma sociedade abolicionista de Europa; e finalmente reclamando na fala do trono o concurso do poder legislativo para essa delicada reforma social; sem dúvida julgais ter adquirido os foros de um rei filantropo. Grande erro, senhor, prejuízo rasteiro que não devera nunca atingir a altura de vosso espírito (ALENCAR, 2009, p. 280).

Aqui, Alencar escreve ao Imperador no intuito de persuadi-lo a refrear a decisão política, já que era conhecedor dos intentos da coroa de iniciar o processo de discussão legislativa para dar termo a escravidão no Brasil. Alencar se lamenta num tom melancólico do grande erro cometido por Dom Pedro II.

Ao tratar da influência de diversas vertentes abolicionistas que ganhavam espaço no debate público brasileiro, informa ao imperador que a abolição pode representar um grande mal ao Brasil:

Estas doutrinas que vos seduziram, longe de serem no Brasil, e nesta atualidade, impulsos generosos de beneficência, tomam ao revés o caráter de uma conspiração do mal, de uma grande e terrível impiedade.

A propagação entusiástica de semelhante ideia neste momento lembra a existência das seitas exterminadoras, que, presas de um cego fanatismo, buscam o fantasma do bem através do luto e ruína. Quanto pranto e quantas vidas custa às vezes o título vão por que almejam alguns indivíduos de benfeitores da humanidade! Bem o exprimiu o ilustre Chateaubriand na máxima severa com que estigmatizou essa hipocrisia social: – “A filantropia, disse ele a propósito do tráfico de africanos, é a moeda falsa da caridade” (ALENCAR, 2009, p. 280-281).

Em outra carta ao imperador, Alencar fala mais especificamente sobre o possível fim da escravidão e a necessidade de se mantê-la hígida em nosso ordenamento jurídico:

A escravidão caduca, mas ainda não morreu; ainda se prendem a ela graves interesses de um povo. É quanto basta para merecer

o respeito. No tênue sopro, que de todo não exalou do corpo humano moribundo, persiste a alma e, portanto, o direito. O mesmo acontece com a instituição: enquanto a lei não é cadáver, despojo inane de uma ideia morta, sepultá-la fora um grande atentado (ALENCAR, 2009, p. 283)

Em uma leitura conjunta das cartas de Erasmo com o texto da peça de *O demônio familiar*, é possível ter um panorama se não do grupo político conservador brasileiro do império, talvez das ideias de um dos mais importantes expoentes do Partido Conservador, eleito por quatro legislaturas pela província do Ceará, e um importante nome da literatura nacional, reconhecido por obras como *Iracema*, *O Guarani* e *Senhora*, dentre outras.

José de Alencar, portanto, ao escrever, tinha íntima relação e conhecimento sobre as questões políticas as quais defendia, mas, sobretudo, tinha conhecimento dos elementos jurídicos que estavam em jogo neste momento extremamente delicado da vida brasileira.

Como conservador, as ideias expressas na peça demonstram a extrema centralidade da esfera doméstica como ponto central de defesa política. O cenário em que a peça é encenada é relevador: é na casa do jovem médico Eduardo onde todas as peripécias de Pedro e o desenrolar da trama se dão, e a dramaticidade que Alencar confere a este espaço compreendido como sagrado e merecedor de defesa não representou um elemento aleatório.

O espaço doméstico representou durante toda a história colonial brasileira e também no período imperial um lugar de exercício da plenitude do poder da figura do pai (*pater familias*). Esta figura jurídica e social do pai desempenhava um papel central na regulação da vida familiar e detinha poderes de produção do direito (*jurisdictio*) no âmbito da casa. Este bom pai de família deveria se pautar por postulados cristãos de retidão e caridade, seja para com seus membros (mulher, filhos, irmãos, servos e escravos), seja para com o mundo exterior, ou seja, a sociedade. Isto fica evidente nos diálogos com sua irmã, seus amigos Azevedo e Alfredo e sua mãe, em que Pedro descreve a importância do amor, da compreensão e da própria família como espaço sagrado.

A casa representava o pequeno reino do seu senhor que deveria ser respeitada por todos os cidadãos e especialmente pelo Estado. Este modelo de vida e de direitos que circulavam em torno da casa não eram

novidade e representam um elemento de longa duração na história ocidental que vai desempenhar contornos específicos no mundo americano (ZAMORRA, 2017; BARBOSA, 2021).

A questão que se colocava quando o Estado Imperial resolveu regular juridicamente a escravidão dizia respeito ao fenômeno da intromissão dos interesses estatais sobre o âmbito doméstico. Políticos, juristas e senhores escravistas tentariam de todas as formas impedir que os tentáculos do Estado chegassem a regular esferas do poder privado (SEELAENDER, 2017). Regular a escravidão significava uma intromissão severa do Estado no âmbito sagrado das casas e nas relações de poder e de propriedade entre senhores e escravizados: eis a questão crucial.

É revelador que a resolução a que Eduardo chega a fim de solucionar todos os maus entendidos causados pelo escravinho Pedro, ou seja: a concessão de uma carta de alforria. Este ato sintetiza um desejo comum de setores conservadores que consistia em deixar que a escravidão no Brasil caducasse com o tempo, por si mesma, sem a necessidade de leis e da interferência do Estado nas relações escravistas e na propriedade de senhores escravistas.

Como a escolha política brasileira se deu pela abolição gradual da escravidão e pela adoção de modelos de libertação pelo ventre, a infância escrava entrou nos debates políticos de forma central. O destino de centenas de milhares de crianças escravas daqui há algum tempo seria decisivo para a vida política e econômica do Brasil oitocentista.

A imagem desenha por José de Alencar de um adolescente de 14 capaz de artimanhas das mais articuladas, de uma maquinaria ou de criancices pouco marotas demonstra o medo da elite conservadora brasileira de que essas crianças fossem o motor da desagregação familiar do país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O art. 1º da lei do ventre livre dispunha que “os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre”. O sentido dessa liberdade concedida pela lei foi consideravelmente alargado quando confrontados os outros dispositivos

da lei que demonstravam os limites e a precariedade (LIMA, 2005) desse novo estatuto jurídico criado em setembro de 1871.

A autoridade de senhores de escravos sobre as crianças supostamente libertadas pela lei foi mantida aos senhores proprietários das mães dos filhos libertos. Além disso, uma dívida foi estabelecida a essas crianças e adolescentes: eles deveriam indenizar os senhores pelo tempo de criação dispendido pelos senhores. Este pagamento significava trabalho até os 21 anos e essa foi a regra para a maioria das crianças nascidas após a lei.

A obra de José de Alencar antecipa já no fim da década de 1850 o tom e as dificuldades políticas que representariam mais tarde as propostas da conhecida "reforma do elemento servil". Tocar no tema da escravidão era uma intromissão indesejada no âmbito familiar da elite brasileira.

A lei do ventre livre coloca na centralidade dos debates políticos e jurídicos a figura de crianças escravizadas, figuras que pouco apareciam nas documentações da história da escravidão, mas que foram determinantes para o solapamento do sistema escravista (ARIZA, 2018).

A representação dessa parcela da sociedade brasileira não poderia ser pior: era na figura de um demônio inserido no âmbito doméstico, conhecedor dos segredos mais íntimos das famílias, recebedor da caridade, do apreço e das benesses senhoriais que José de Alencar procurou encarnar o perigo de uma lei que buscasse discutir o fim da escravidão.

Perto de todos os personagens da trama, Pedro, a encarnação do próprio anjo mal, apresentava características de inteligência e perspicácia voltadas para a corrupção e a maldade que impressionam o leitor. Os outros personagens da peça eram como anjos inocentes, cada qual sendo impelido a fazer coisas ou a ser enganado por um escravo de 14 anos, reféns dos seus anseios egoísticos.

A salvação da família viria pelas mãos de Pedro, como um bom chefe de família que demonstra ser capaz de defender seu lar e oferece a alforria ao menino como uma sentença condenatória de liberdade. A liberdade seria um fardo a ser carregado pelo menino que logo aprenderia que viver por si não era coisa fácil sem ter um senhor. A cidadania desejada por Alencar deve ser entendida como um aspecto negativo, como um peso nas costas dos escravos que não saberiam viver por si e do próprio Estado que teria que vestir as vestes do pai e estabelecer a ordem.

5 REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **O demônio familiar**. Rio de Janeiro: Typographia de Soares e Irmãos, 1858.

ALENCAR, José de. **Cartas de Erasmo**. CARVALHO, José Murilo de (Org). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2009.

ALBERTO, Paulina L. **Liberta by Trade: Negotiating the Terms of Unfree Labor in Gradual Abolition Buenos Aires (1820s–30s)**. In: *Journal of Social History*, Volume 52, Issue 3, Spring 2019, Pages 619–651.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868–88)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARIZA, Marília. B. A. **Crianças/Ventre livre**. In GOMES, Flavio; SCHWARCZ, Lilia M. *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Cia das Letras, 2018, p 169-175.

BARBOSA, Mario Davi. **Do absolutismo paterno e de tantos tribunais caseiros: direito penal e castigos aos escravos no Brasil (1830–1888)**. Editora Thoth: Londrina, 2021.

BRAZIL, **Lei n 2040 de 28 de setembro de 1871 (Lei do ventre livre)**.

CANDIOTI, M. “El tiempo de los libertos”: conflictos y litigación en torno a la ley de vientre libre en el Río de la Plata (1813–1860). In: *História*, nº 38, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2019001>.

CLAVERO, Bartolomé. **Instituição histórica do direito**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2018.

GROSSI, Paolo. **História social e dimensão jurídica**. In: *Meritum – Belo Horizonte – v. 4 – n. 2 – p. 05-26 – jul./dez. 2009*, p. 5-26.

FREIRE, Jonis. “Que [...] continue sob a vigilância de sua mãe a receber os carinhos”: Debates e impactos da lei do ventre livre nas relações familiares. In: MACHADO, Maria Helena P. T., *et al.* *Ventres livres? Gênero, maternidade e legislação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2021.

LIMA, Henrique Espada. **Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX**. In: *TOPOI*, v. 6, n. 11, jul.-dez. 2005, pp. 289-326.

PENA, Eduardo Spiller. **Pagens da casa imperial**: juriconsultos, escravidão e a lei de 1871. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SEELAENDER, Airton Cerqueira-Leite. **A longa sombra da casa**: poder doméstico, conceitos tradicionais e imaginário jurídica na transição brasileira do Antigo Regime. In: Revista do IHGB, Rio de Janeiro, a. 178(473): 327-424, jan./mar. 2017.

ZAMORRA, Romina. **Casa poblada e buen gobierno**: oeconomia católica e servicio personal em San Miguel de Tucumán, siglo XVIII. Buenos Aires: Prometeu Libros, 2017.

ESPELHOS DA MEMÓRIA

*Paulo Vinícios Appelt*¹

Cinco horas da manhã. Dia de labuta, nova luta para aqueles que trabalham arduamente para garantir o pão de cada dia. Acorda o homem, despertado pelos dedos róseos da Aurora a beliscar os que dormem, esta ajudada pelo despertador e pela rotina. No crescente som de uma cidade que desperta de forma orgânica e gradual, o silêncio do apartamento após o desligar do despertador era surpreendente. Ao contrário dos vizinhos, que ligavam a televisão para assistir ao Hora Um, ao Balanço Geral ou ao programa da preferência do madrugador, mantinha-se o homem centrado no som de sua solidão.

Após o deslinde de seu banho rotineiro, o café da manhã era decorrência lógica para se preparar para o dia. Tinha o hábito de comer uma maçã por dia, em homenagem ao dito americano, e, portanto, sempre as comprava em pacotes. Se recusava, contudo, a adquirir a safra de certa marca, justamente a que oferecia as frutas de melhor qualidade e menor preço. “Mas por quê?” “A imagem contida na embalagem lhe era aterrador” seria a resposta ouvida, se houvesse alguém que lhe perguntasse. Como não existia, era apenas visto com estranheza e uma sensação de conhecimento prévio pelos fregueses dos mercados que frequentava.

¹ Acadêmico do curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, O conto foi fruto da disciplina Direito da Criança e do Adolescente, ministrada pela Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese. O texto teve como inspiração o e-book: VERONESE, Josiane Rose Petry; WAGNER, Bianca Louise. **Sharenting**: imperioso falar em direito ao esquecimento. Caruaru-PE: Asces UNITA, 2022. Link: <http://repositorio.asces.edu.br/handle/123456789/3376>

Agora seguia para a estação de metrô. Achava insuportável esperar a condução, mas ainda era melhor do que tomar o ônibus, em que era ininterruptamente observado por “L’Enfant Terrible”, como batizara a figura que o atormentava nos últimos 20 anos de sua vida. Seu olhar, o sorriso cruel, não era o de uma criança qualquer. Era o Grande Irmão que controlava sua vida nas propagandas, na escola (quando estudava), nos cartazes e anúncios, e também nas redes sociais. Por esse motivo, se recusava a manter cadastro em qualquer meio de comunicação remoto, preferia manter-se oculto.

Em seu celular, viu apenas o ícone do telefone – se não mantinha redes sociais, mantinha fidelidade às ligações para momentos emergenciais, mesmo que fosse um meio já há muito ultrapassado. Observou os contatos dos inomináveis: seus pais, com quem não falava desde que completara 18 anos. Mantinha em seu telefone por descargo de consciência, mas nunca fez uma ligação, apenas recebia chamadas recepcionadas pela ausência de resposta. Não poderia falar com aqueles que atormentaram sua vida, que possibilitaram a perseguição pela terrível criança.

Ouvia também música com frequência, mas não naquele momento – ficara tão perdido em pensamentos que já havia chegado ao seu destino. Desceu na estação desejada e, de forma veloz, avançou para o beco por onde passava. Se era mais perigoso em termos materiais, geralmente escapava do olhar de seu algoz por aquele caminho. Chegou ao seu local de trabalho e, sem conversar com ninguém, passou o dia no escritório, trabalhando sem descansar. Escutava as conversas de seus colegas, os olhares a ele direcionados, mas já se acostumara.

Durante o intervalo de almoço, manteve-se em sua mesa para a refeição, apenas se levantando para ir ao banheiro. Poderia ir ao refeitório da empresa, mas seria exposição da criança que o perseguia – vista nas paredes e telas, nos anúncios e embalagens. Manter-se escondido era a melhor providência, não precisaria confrontar os golpes que seu “eu do passado” sofreu. Mais 4 horas de diligência e labor realizados, e ficou livre para retornar para casa.

Não esperava, contudo, que encontraria sua própria irmã na condução de retorno. Embora mantivesse um bom relacionamento com ela, encontrá-la significava que também seus pais o encontraram. Logo teria que sair de seu emprego, ou ao menos mudar de residência. Vantagens de cidades como a que morava: para fugir não seria necessária uma mudança

total de seu curso de vida, ao contrário das cidades pequenas em que tentara viver inicialmente. Escondeu o desconforto e as suas intenções, respirou fundo e se aproximou dela.

– Mano! Há quanto tempo! Você estava por aqui?

– Boa noite, é bom ver que você está bem – respondeu o homem, nervoso – Começou a trabalhar por aqui?

– Sim! Estou atuando em um teatro aqui no centro da cidade. Mais importante, como está? Voltou a falar com o papai?

– Estou bem, melhor que antes. Mas não voltei a falar com nossos pais, você sabe que para mim isso não é possível. Você sabe o quão mal eles me fizeram.

– Mesmo assim! Você deveria repensar essa sua dureza com eles! Eles não fizeram aquilo por mal e, mesmo que fosse, já faz mais de 20 anos! É hora de aceitar e perdoar. Ah, é a minha estação, tenho que descer! Até logo!

Com a súbita saída de sua irmã, o homem foi deixado sozinho. O metrô seguiu em frente, e logo era ele quem saía da estrondosa serpente metálica. Ainda distraído pela conversa, tomou o caminho errado, sendo forçado a passar pela avenida principal da região. A tortura seria longa e excruciante, ter que observar de perto o rosto da criança, e torcer para também não se tornar seu alvo. Era doloroso passar pelo longo caminho e lembrar sua própria infância, o termo de seu sofrimento! Se pudesse voltar no tempo, sua vida seria totalmente diferente! Mas, ainda que afetado, logo a rua terminaria e, com ela, seu incômodo maior, era o que pensava.

À revelia de seus pensamentos, contudo, não escapou incólume de sua sina. Em uma voz que lhe congelou a espinha, ouviu: “Olhem! É a criança do comercial!” Sem pensar duas vezes, correu na direção de sua casa. Em desespero, sabia que agora era inevitável a mudança de residência, de cidade, para um lugar em que não viveria essa perseguição. Desvencilhando-se do pulsar da cidade em plena hora de movimento, continuou até chegar ao seu apartamento, exausto.

Ainda ofegante, abriu a porta, soltou suas coisas em cima da mesa e foi direto ao banheiro. Lavou o rosto, mas suas lágrimas poderiam ter realizado a mesma função. As lembranças do momento fatídico retornavam. Lembrava pouco da situação exata, mas as consequências ecoavam até sua vida adulta. Olhou para o espelho e reconheceu em si mesmo seu maior inimigo, a criança que o perseguia incansavelmente.

Por qualquer motivo, seus pais gravaram um vídeo seu aos 4 anos, postado na rede social que mantinham no longínquo ano de 2018. O que ninguém esperaria era o alcance que o registro tomaria, sendo visualizado por milhões de pessoas. Percebendo as possibilidades, começaram a fazer cada vez mais gravações, inclusive comerciais e anúncios, impondo ao jovem menino tal responsabilidade.

Não conseguiu ter uma vida escolar saudável e, em sua própria adolescência, tomou a decisão que cumpriu no dia de seu aniversário de 18 anos: não mais seria vítima de tamanha exposição, começaria sua vida do zero, sem contato com seu passado ou com os responsáveis por seu sofrimento. Não previu, contudo, que as novas tecnologias e as intenções de seus pais manteriam viva a imagem de uma criança que não mais existia, cada vez mais compartilhada e disseminada, mesmo com o passar dos anos.

Em toda nova tentativa se esconder, sua cobertura durava pouco. Por suas feições e traços que pouco mudaram, sempre que chegava a um lugar novo, era reconhecido e tinha que fugir. Aquele apartamento era o lugar mais duradouro em que ficara, por 2 anos, mas mesmo o seu porto seguro não poderia oferecer abrigo às suas angústias. Era novamente a hora de tomar uma decisão. Olhou então para seu cofre, em que guardara o suficiente para eventual nova mudança, e para uma corda que mantinha em casa para amarrar objetos e fazer reparos em casa. Independente da decisão que tomasse, não haveria naquele apartamento a quem o despertador acordar às cinco horas do dia seguinte.

O VOO DA IMAGINAÇÃO

*Paulo Vinícios Appelt*¹

– “For Sale: baby shoes, never worn.”
(*Microconto atribuído a Ernest Hemingway*)

A Lua reluzia pela janela, as estrelas piscavam, mansamente, refletindo-se nos olhos da criança, e o olhar dela no astro. Nada mais propício para uma imaginação fértil. No silêncio de seu quarto, conseguia ver a rua e as pessoas passando pelo alto de sua janela, criando histórias mil para tudo que enxergava: o homem com aparência cansada, voltando do trabalho, tornava-se um espião disfarçado, enquanto a mulher ao seu lado, uma princesa a espera de um cavaleiro em armadura brilhante! Mas o que mais gostava de sonhar não era ao olhar para baixo, mas sim para frente e para cima. Via o céu e os pássaros, imaginando ser um deles, ainda que soubesse que era impossível. Ícaro então voltou para dentro: em sua infantil inconstância, tinha vontade de brincar, não mais de olhar.

Estava cansado, mas como sua mãe lhe dizia, sempre estava “ligado no 220V” quando o assunto era brincar! Já passara um ano desde que sua mãe lhe tinha dito essa frase, mas o que é o tempo para uma criança?

¹ Acadêmico do curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, O conto foi fruto da disciplina Direito da Criança e do Adolescente, ministrada pela Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese. O texto teve como inspiração o e-book: VERONESE, Josiane Rose Petry; LIMA, Fernanda da Silva. *Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. <http://funjab.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2012/09/VD-Direito-da-Crianca-18-09-2012.pdf>

Apenas um fenômeno caracterizado por ser muito curto nas férias e muito longo nas tarefas. Pessoalmente, contudo, gostava de ir para a escola e brincar com seus amiguinhos, como tinha feito naquele dia. Seu corpo ainda doía por seus machucados, havia corrido muito, e até tropeçado! Seu joelho precisou de um curativo, mas como era um menino forte, não chorou nem reclamou, como sua mãe o havia ensinado!

No cesto de brinquedos, escolheu o que mais lhe divertia, um dragão de plástico, tão vivo quanto poderia na criatividade sem fim de uma criança! Ouvia vozes lhe chamando, mas devia ser apenas Tati. Ícaro não gostava muito dela, mas ela não o tocava, então não havia o que falar. Ficava sempre com seu cachorro, um verdadeiro filho para ela, e o deixava brincar como quisesse: como poderia reclamar? O dragão voava cada vez mais alto, inflamando cidades, casas, para depois voltar para seu ninho. Um cavaleiro aparecera! Não era, entretanto, um risco. Com uma baforada do lagarto alado, o heroico guerreiro tornou-se um rastro de fumaça. O menino, no auge de seus 8 anos, sempre inventava algo para que seu dragão vencesse, afinal de contas.

Ouviu vozes novamente, mais altas. Não teve um dia bom no colégio, mas sabia que, ao final, havia coisas mais importantes para sua família se preocupar. A comida do cachorro, por exemplo, ritual sagrado de sua madrastra. Sendo responsabilidade dela, não se preocupava o menino com isso. Agora criara um castelo, com uma princesa e um dragão fêmea guardando a torre. Talvez gostasse muito de assistir Shrek, se inspirando, mas o que queria mesmo era montar uma família para seu dragão favorito! Não havia com o que se preocupar, era a infância efervescendo.

Era um castelo gigantesco, maior do que conseguia comparar na vida real, muito silencioso. Mais silencioso que seu quarto, com certeza, com os barulhos de suas brincadeiras e fantasias, e muito mais quieto que a sala da direção da sua escola, para a qual tinha sido chamado no dia. Não prestara atenção em tudo, conquanto se lembrasse de seu pai elevando a voz como sempre, e de a diretora falar palavras que não compreendia: hematomas, comportamento incomum, rendimento baixo, espancamento, Conselho Tutelar. Seriam coisas de comer, ou matérias novas na escola? Não encontrava resposta, nem perguntara à professora, mas imaginava que, se o seu pai não havia gostado, deveriam ser coisas ruins. Enfim, uma memória passageira da criança, o castelo era mais importante.

O seu dragão pousou no castelo e começou a conversar com a fêmea de sua espécie, se dando bem: haviam virado amigos. A princesa olhava tristemente da janela de sua torre para os dois répteis, sem entender o que falavam, imaginando quando seu cavaleiro viria resgatá-la daquela sina terrível. Tati então abriu a porta do quarto, com um olhar estranho. Parecia irritada. Segurava o cachorro no colo, ainda que estivesse grávida. Ícaro sonhava com seu novo irmãozinho, era filho único até o momento e sempre quis alguém com quem brincar em casa. Tati falou que seu pai estava chegando, que se preparasse, ao que a criança ignorou, em sua imersão em pensamentos. A porta foi fechada e novamente Ícaro se encontrava sozinho, ou melhor, não estava só, sua imaginação era maior que ele e nunca o deixava desacompanhado!

Pegou então um boneco do Super-Homem de seu cesto, e fez ele voar até o castelo imaginário, até a janela da princesa. O resgate sonhado havia chegado enquanto os dois dragões estavam distraídos. O menino não admitia, mas gostava de heróis quase tanto quanto de dragões, e ainda mais daqueles que voassem, o seu sonho impossível. “Ícaro! Ícaro!” Ouviu novamente um chamado, que ficou sem resposta pela criança compenetrada em seu universo. Eram pássaros piando, animais rugindo, nada além disso.

Não contava, todavia, com o rumo final da história que concebera. Um ogro surgiu, de algum lugar inimaginável até para o criador daquele mundo fantasioso. Bateu na porta do castelo com cada vez mais força, até abri-la. Adentrou o lugar, os dragões indo ao chão. Do outro lado, o super-herói se chocava com a parede e a princesa se esvaía. O castelo desabava, e em um único golpe de seu pai, Ícaro desmaiou. Quando acordou, muito mais machucado, não conseguia se mexer, alternava entre a inconsciência e a incapacidade de movimento. Via o olhar de asco de Tati enquanto o cachorro o lambia, e sentiu seu pai levantá-lo pela perna, sem encontrar resistência. Sentiu o vento frio e o sereno da noite, com a Lua o observando, a pressão deixando de existir. Afinal, realizara o seu sonho, voou como um pássaro, ainda que não da forma como esperava. Como o Ícaro grego, voou, caiu, viu a escuridão final e uma luz, enquanto se tornava uma estrela como sua mãe.

CONTA DE UM

*Ana Carolina Alvarenga*¹

Não lhe restavam lá tantas opções, a não ser ir desacompanhado. Nenhuma outra, de fato, se viabilidade entrasse na conta. Ou, ao menos, resignava-se com o menos inviável, embora “periculosidade” não compusesse o seu vocabulário. Seria injusto negar-lhe a ousadia como parte de sua caracterização. Porém, o sentido para o desconhecimento do termo em questão era distinto: a palavra rondava a sua mente não mais do que “viabilidade”, “resignar-se” ou “caracterização”, como tende a ser quando tem-se entre sete e oito anos. Mas você não sabe bem se são sete ou oito.

Certamente, poderia contar, contar por conta própria, do mesmo modo que o contava sozinho (total = 1) aquele homem enorme, dentro do quão gigantesco alguém pode aparentar ser tendo o contador entre sete ou oito anos. Era o seu mais prezado desejo: fazer contas, alfabetizar-se nos algarismos semi-alienígenas que eram decifrados aos seus similares na televisão do bar do tio Pepe. “Similares” em aspecto, sim, apesar de ele mesmo reconhecer que não poderiam ser mais diferentes, com suas salas amplas, uniformes impecáveis e falas desalinhas com os lábios. E os quadros! Poderiam muito bem ser do tamanho daquele

¹ Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina com duas crônicas publicadas no jornal O Município. Manteve contato com um pequeno grupo de imigrantes haitianos enquanto residia em Tubarão (SC), e sentiu-se impactada pela obra cinematográfica “Mouchette” (1967), a qual retrata os ataques diários contra os direitos de uma criança. Coursou a disciplina “Direito da Criança e do Adolescente”, ministrada pela Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese/UFSC.

homem. Tanto faz, estava certo de que mudaria o possível e o impossível por conta própria.

No entanto, pouco importam as suas habilidades e aspirações se nada revela em que ano você nasceu. Não havia adição ou subtração que resolvesse esse cálculo. Contentava-se, portanto, com a memória, e recordava-se do dia em que completara sete anos. Era possível que também se lembrasse do momento em que chegara aos oito. “Também”, e não “do mesmo modo”. Sua teoria: seus pais haviam optado por abandonar as comemorações assim que, fazendo eles as suas contas, perceberam como seria impraticável presentear cada filho com o bolo dos anos anteriores — maior do que o homem à sua frente. Foi um cálculo simples para o garoto, o qual havia notado, por conta própria, o sumiço do aparelho fantástico do tio Pepe; depois, dos sapatos brilhosos da vizinha antipática (maldita Rosa!); do lanche escolar do Oscar, do Francisco e do Miguel; dos turistas; e, por fim, dos aniversários. Questionava a si mesmo se as festas haviam cruzado a fronteira todas juntas, Natal e Páscoa de mãos dadas, e, aparentemente, nunca se arrependeram, pois nunca voltaram. Naturalmente, agora era a vez dele.

Ele já esbarrara, até aquele ponto, num número razoável de homens com o dobro do seu tamanho. Um deles era especialmente gentil. Não possuía tantos centímetros a mais do que o seu irmão mais velho. Era sofrível lembrar-se dele... Por vezes sentia-se culpado por estar seguindo o caminho proposto por quem ficou para trás. Mas estava convencido de que compensaria por tudo! Prometia com toda a segurança com a qual prometera o seu pai. Tinha toda a trajetória bem delineada em mente. Era bastante simples: cruzar a fronteira, encontrar quem havia partido, estudar (ou, quem sabe, trabalhar, o que fosse mais rentável) e tornar-se o homem que deveria ser. Aqueles brutamontes atiradores de projéteis ou de notas de dólar com seus sorrisos arrogantes na tela do tio Pepe não teriam chance contra ele.

Seria mais tarde que descobriria o fato de que ainda não era exatamente um homem, não naquele momento — mas isso o (verdadeiro) homem que o olhava de maneira curiosa já havia notado, assim como o senhor gentil, o qual também o atolara com perguntas complicadas. Todos pareciam querer interrogá-lo, sendo que as suas motivações eram muito simples, quase óbvias. Não conseguia sequer conceber uma alternativa.

O interesse daquele adulto gerou uma espécie de simpatia no menino, que se confundia com um desconforto. Ainda não sabia como

se sentir em relação ao senhor baixo que o antecederia, pois este expressava a sua preocupação de modo incomum. Claro, sempre houve carinho e toque no seu olhar, e, o garoto cogitava, esse era o seu jeito de demonstrar o quanto se importava. Trazia-lhe uma onda de alívio saber que alguém estaria disposto a oferecer-lhe onde morar, devendo devolver apenas através do prazer de sua companhia. Sentia-se especial, ainda mais quando era encharcado de elogios. Era tudo tão... peculiar.

Recusou a oferta, enfim, dado que afastar-se novamente de sua família não estava em seus planos calculados e recalculados vezes incalculáveis. Bizarro: o senhor de repente não era mais amável. Os louvores logo foram substituídos por monólogos repletos de palavras complicadas, todos tão bem-fundamentados para provar-lhe que suas ambições eram praticamente inatingíveis. Felizmente, a matemática dispensa argumentos, e a motivação do garoto se manteve ao contar o número de cidades a atravessar, a maioria já superada. Isso, e a vergonha provocada pela hipótese de revelar o seu fracasso a quem mais amava, mas esse era um fator sobre o qual não gostava de ponderar.

Seguindo o seu caminho, o pequeno fora abençoado por outras bondades diversas. Fez contato, inclusive, com uma mulher de tamanha generosidade que lhe oferecera ofício garantido (necessário a todos os verdadeiros homens). Sua única tarefa seria encontrar-se com certo idoso vestindo um chapéu engraçado na sua última parada, num restaurante cujo nome ela anotara num pedaço de papel. Enquanto ela pedia para que guardasse o registro com cuidado extremo, ele sentia-se capaz, apenas, de agradecer. Quem mais reagiria de modo tão comovente ao conhecer um menino sem quase carregar nada consigo?

Agora estava de frente com um homem que também o cobria de questionamentos. Porém, o fazia com um uniforme, o que gerava dúvidas no menino. Estaria ele sendo bondoso? Apostava que esperava o menor deslize para mandá-lo embora, obrigá-lo a refazer todo o seu percurso. O que era inaceitável. Revoltante. Começava a assustar-se.

Certas palavras perdiam-se ao longo da interação, mas a compreensão, em geral, era mútua. Algumas das informações mais relevantes:

1. Seu pai havia cruzado a fronteira alguns meses antes. O pequeno acreditava que por influência de um ex-colega de trabalho, o qual, diziam, obtivera sucesso gigantesco dessa maneira. Não

- como um milionário, e sim como alguém que não é atormentado pela vergonha de não poder dar bolos de aniversário.
2. O menino não recebera novidades tratando do seu pai desde então.
 3. Mas, como os limites nacionais eram relativamente próximos, ...
 4. ... não viu problema em percorrer a distância por conta própria, ...
 5. ... como comunicou à irmã antes de colocar a pequena mochila sobre as costas e partir.
 6. Não era o primeiro a fazê-lo!
 7. Dependeu da gentileza alheia até encontrar um pequeno grupo com o mesmo destino.
 8. E a presença do homem o intimidava cada vez mais, muito mais do que a aventura jamais o amedrontara.

A sua ameaça em questão apresentou-se como policial. Tal revelação apenas engrandeceu os temores do garoto. Com as perninhas tensas, prontas para agirem com velocidade, pôde visualizar-se sendo preso ou expulso, seu sonho frustrado pelo pior dos fracassos. A reação desesperada logo foi interrompida: o garoto não seria deportado, muito menos preso. Contudo, não conseguia evitar uma sensação de confusão.

Afinal de contas, o policial não parecia vê-lo como um homem. Era uma espécie de ofensa. Com que tipo de argumento seria possível deixar de reconhecer a sua coragem, a sua força, o seu senso de dever? De repente, o viam como uma criança!

Havia se tornado um incapaz. Estava protegido, sim, e compreendia o valor disso, justamente porque era capaz disso e de muito mais — como poderiam não perceber? Em pouco tempo, o sentimento transformou-se em resistência. Olhou ao redor pensando que todos poderiam ver, cheirar, ouvir a sua inferioridade. Todos aqueles imigrantes, como ele, fartos e esperançosos.

Respeitava-os todos. Jamais suspeitaria do contrário. O que não o impedia de reconhecer que necessitavam de algo, os escassos pertences em mãos. Não, não diria que isso os diminuía. Tudo lhe parecia merecido. Que reconfortante era ver como cuidar é uma forma de respeito! Sentiu-se orgulhoso e seguro em poder dizer que era uma criança.

RUTH ROCHA EM “A ESCOLA DO MARCELO”: A QUESTÃO DA INTERVENÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO EM CASOS DE OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Gustavo Felipe Petry Veronese*¹

*Joana Ribeiro*²

Educação-transformação

Somos como nascemos

ou nos transformamos?

Neste processo de mudanças,

a educação ocupa importante,

senão o mais importante papel.

A educação em suas várias perspectivas

Informal e formal.

Formal, no sentido que é

realizada em ambientes de ensino.

Mas reflitamos:

A educação sob uma perspectiva de mudança, nos “desformata”.

Em que sentido?

¹ Acadêmico do Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Nejusca – Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente/CCJ/UFSC. Estagiário no Tribunal de Justiça de Santa Catarina.

² Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese. Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Processo Civil pelo sistema de ensino Luiz Flávio Gomes. Juíza de Direito em Santa Catarina, desde 2004. Associada do Fórum Nacional da Justiça Protetiva (FONAJUP) e da Associação Brasileira dos Magistrados da Infância e Juventude (ABRAMINJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6170050977799001>.

Tira-nos da esfera do que nos situaram e
abre-nos as fronteiras.
É capaz de romper com
os ciclos de pobreza.
Ah! A educação é revolucionária.
Com ela a infância é restituída ou melhor,
inserida em seu verdadeiro lugar.
Ela não deveria permitir violências.
Ela abre horizontes.
Ah! A educação
Situa a criança no seu espaço
de ser que cresce,
se desenvolve.
Ah! A educação
É um grande NÃO às infâncias roubadas!
(*Josiane Rose Petry Veronese*)³

1 INTRODUÇÃO

A obra eleita para a presente interlocução entre Direito e Literatura: “A escola do Marcelo” (ROCHA, 2011), faz parte da série: “Marcelo, Marmelo, Martelo”, indicados para crianças da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Primeiramente, por que foi escolhida a autora brasileira Ruth Rocha?

Não restam dúvidas que ela deva ser considerada como **A Autora** da literatura infantil, haja vista a sua interação com o universo escolar. Nascida em São Paulo, em 1931, sendo que no ano de 1967 começou a escrever artigos sobre educação para a Revista Cláudia e, dois anos depois – 1969 – passa a escrever histórias infantis para a revista Recreio. Em 1976 publica seu primeiro livro dos mais de cem livros que viria a escrever, publicados não somente no Brasil, como também no exterior. Registre-se que Ruth Rocha foi orientadora educacional e editora,

³ Texto inédito, escrito para o fechamento da presente obra.

portanto, uma aproximação entre seu conhecimento/formação, a área da educação e expertise editorial, a literatura.

Em breve síntese, o que podemos apreender desta pequena, mas fascinante obra da literatura infantil?

“A escola do Marcelo”, é a escola onde Marcelo estuda, ele não é o seu dono, portanto, tem-se a sinalização de um lugar do coletivo.

A escola como espaço de socialização e, em especial, o lugar do pensamento – o “aprender a pensar”.

De modo sutil e poético, a Autora conduz as crianças ao papel de observadoras da realidade (a experiência) e isso possibilita que, aos poucos, possam interagir com diversas áreas: a ciência, o português, a matemática, a música, a educação física.

Deste modo, a escola se situa como o ambiente por excelência que favorece à criança a sua ampliação da sua visão de mundo, uma vez que na análise de um tema é possível que seja trabalhado por diversas áreas do conhecimento, e de forma lúdica, que é o melhor método nestes anos iniciais – primeira infância – em que a criança vai descobrindo o mundo.

Sobre este cuidado com a Educação Infantil, Agostinho (2021, p. 1.513) discorre sobre a necessidade de reconhecermos “o ponto de vista das crianças” na ação docente, na qual

[...] a observação, escuta e ausculta aguçadas, atentas, intencionais e sistemáticas dos modos próprios pelos quais as crianças comunicam seu ponto de vista exigem um conjunto de conhecimentos e sensibilidade acerca delas para apreender todos os conteúdos expressos pelos diversos canais comunicacionais com particularidades expressivas. (AGOSTINHO, 2021, p. 1.513)

Dentro dessa perspectiva, assevera Gonçalves:

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica deve ser um espaço acolhedor de emancipação das crianças que precisa privilegiar, respeitar e sustentar-se nos seus direitos fundamentais. (GONÇALVES, 2022, p. 44)

Ainda sobre a socialização, é extremamente rico vermos que Ruth Rocha não a esgota, não a fecha na escola, pois a interação com os colegas ultrapassa os seus muros e, assim, as crianças passam a se visitar, compondo e construindo amizades. Ah! E como é bom ter amigos!

Isso posto, o presente artigo será realizado por meio do método indutivo, pois, a partir da análise do texto legal e das decisões judiciais sobre a temática, será induzida uma resposta jurídica acerca do papel da intervenção do Poder Judiciário no que diz respeito à garantia do direito à educação mediante a omissão do Estado.

2 O QUE TEM A DIZER O DIREITO ADMINISTRATIVO

O Direito Administrativo pode ser definido como “o conjunto de normas que disciplina a função administrativa, bem como pessoas e órgãos que o exercem, visando atender ao interesse público” (OLIVEIRA, 2019, p. 3). Sendo o interesse público, então, um ponto central do direito administrativo, não é estranho que um dos seus mais importantes princípios seja o da supremacia do interesse público. Em decorrência deste, “não é o indivíduo em si o destinatário da atividade administrativa, mas sim o grupo social num todo” (CARVALHO FILHO, 2015, p. 34), considerando que o “indivíduo tem que ser visto como integrante da sociedade, não podendo os seus direitos, em regra, ser equiparados aos direitos sociais” (CARVALHO FILHO, 2015, p. 34) pois “as atividades administrativas são desenvolvidas pelo Estado para benefício da Coletividade” (CARVALHO FILHO, 2015, p. 34).

Quais são, porém, os limites da prerrogativa do Estado, no exercício da administração pública, de arbitrar sobre o que seria o “interesse público”, supostamente mais benéfico para a coletividade? Pode, por exemplo, o Estado alocar a verba pública de forma que não haja recursos suficientes para a criação de um número adequado de vagas em creches públicas, por julgar que a despesa dos recursos públicos em outra área melhor atende o interesse público, deixando um pequeno número de crianças desamparadas? E se o Judiciário, independente dos arbitramentos do Estado, decidir intervir de modo a garantir vagas a todas as crianças, há legitimidade? Afinal, como deve o magistrado agir diante de pleitos individuais que invadem a seara administrativa, e dizem respeito à oferta de educação infantil, tal qual pela abertura de vagas em creches e escolas?

Para responder a estas perguntas, utilizar-se-á da Doutrina da Proteção Integral, especialmente seguindo a linha de construção doutrinária do NEJUSCA da UFSC, a partir do entendimento de que as crianças

e adolescentes, como sujeitos de direitos e pela condição de pessoas em desenvolvimento, devem ser protegidas e amparadas, com Prioridade Absoluta, pela família, pela sociedade e pelo Estado, de modo a apresentar uma resposta jurídica para a questão da intervenção do Poder Judiciário nos casos de omissão do Estado na oferta de educação infantil, ponderando sobre a sua necessidade e fundamentação legal.

O tema em análise, da intervenção do Poder Judiciário na seara administrativa em casos de omissão do Estado na oferta de educação infantil, e consequente relativização que é feita do princípio da supremacia do interesse público, não poderia ser mais atual, eis que a questão é uma polêmica enfrentada de forma cotidiana por magistrados Brasil a fora, em decorrência da notória precariedade da Administração Pública brasileira e suas consequências em diversos aspectos da vida da população brasileira, dentre as quais a constante falta de vagas em creches e instituições de educação infantil.

3 O PRINCÍPIO DA SUPREMACIA DO INTERESSE PÚBLICO

O objeto central do Direito Administrativo é a “Função Administrativa”, a qual pode ser definida como a “concretização do interesse público confiado ao Estado” (CRISTÓVAM, 2018, p. 12). Nesta linha, ensina Carvalho Filho que todas as atividades administrativas desenvolvidas pelo Estado, ao menos em seu fim último, se destinam ao benefício da coletividade, em outras palavras, a atender ao interesse público, e que o contrário configura desvio de finalidade (CARVALHO FILHO, 2015, p. 34).

A Constituição Federal de 1988 decidiu que é do interesse público o atendimento de todos os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, dentre os quais, o direito à educação (art. 227). E o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257/2016) reiterou a proeminência da educação, como direito ao desenvolvimento na Primeira Infância, que inicia com a obrigação de os pais serem educados pelo Estado a estimularem com atenção, afeto e intencionalidade seus filhos e estes desde já terem acesso à educação infantil e ao exercício da cidadania, tanto pela compreensão de que cada criança é única e sua infância é insubstituível (REDE PRIMEIRA INFÂNCIA, 2020), como pelo interesse público do Estado, objetivamente, em relação aos benefícios que uma coletividade de

crianças bem cuidadas e bem desenvolvidas promove na sociedade e em retorno ao Estado (VERONESE; RIBEIRO, 2019), no círculo virtuoso de bem-estar, mais saúde, menos gravidez na adolescência, melhor rendimento escolar, maior rendimento de produtividade e menor índice de criminalidade (HECKMAN, 2013).

Doravante, após a disseminação do conteúdo científico que levou à redação e promulgação do Marco Legal da Primeira Infância, potencializado pelos seminários e pelo Pacto Nacional pela Primeira Infância do Conselho Nacional de Justiça (RIBEIRO; VERONESE, 2021), não se discute mais se a educação é interesse público ou privado, pois não há uma escolha do Poder Executivo, mas representa uma determinação constitucional que, acentuou-se, desde 2016, com o reforço pelo Poder Legislativo com a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância e pelo Poder Judiciário, com o Projeto Justiça Começa na Infância (CNJ, 2022) e do legado da Política Judiciária Nacional pela Primeira Infância (CNJ, Resolução 470/2022), deixando claro que a educação é direito fundamental e irrenunciável das crianças e adolescentes e dos seus pais e dever do Estado, como direito também à dignidade da pessoa humana e à cidadania (BRASIL, STF, 2018), pois as crianças devem frequentar o ensino como obrigatório, de forma institucional, como corolário da garantia de todos os seus direitos fundamentais, pois também foi afastada a hipótese de homeschooling⁴ por precedente obrigatório alusivo ao Tema

⁴ CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL RELACIONADO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E À EFETIVIDADE DA CIDADANIA. DEVER SOLIDÁRIO DO ESTADO E DA FAMÍLIA NA PRESTAÇÃO DO ENSINO. FUNDAMENTAL. NECESSIDADE DE LEI FORMAL, EDITADA PELO CONGRESSO NACIONAL, PARA REGULAMENTAR O ENSINO DOMICILIAR. RECURSO DESPROVIDO. 1. A educação é um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida (CIDADANIA); de outro, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental (DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA). No caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I), os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar. 2. É dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a educação. A Constituição Federal consagrou o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes com a dupla finalidade de defesa integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e sua formação em cidadania, para que o Brasil possa

822 do Supremo Tribunal Federal e garantido o direito fundamental à convivência comunitária (CRISPIM; KONDER, 2022).

4 O PRINCÍPIO DA PRIORIDADE ABSOLUTA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Prioridade Absoluta é tanto um paradigma quanto um princípio de ordem constitucional, e diz respeito ao dever de todos – em um sentido absolutamente literal da palavra – de garantir às crianças e aos adolescentes direitos fundamentais, de forma a preservar a sua integridade e assistir o seu devido desenvolvimento, sendo a educação um dos mais vitais dentre estes direitos.

Relevante trazer a principal fonte normativa do paradigma, o Art. 227 da Constituição Federal de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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

vencer o grande desafio de uma educação melhor para as novas gerações, imprescindível para os países que se querem ver desenvolvidos. 3. A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações. 4. O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade “utilitarista” ou “por conveniência circunstancial”, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227). 5. Recurso extraordinário desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (BRASIL, STF, 2018).

salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão

O referido dispositivo legal, de forma autoexplicativa, põe os direitos das crianças e adolescentes em um patamar de Prioridade Absoluta quanto ao destino da atividade da administração pública, em outras palavras, estabelece um dever por parte do Estado de atender aos interesses das crianças e adolescentes antes dos demais.

Sobre o tema, extrai-se da doutrina que:

O texto constitucional é expresso: a prioridade ao direito da criança e do adolescente é absoluta e não cabe discussão. Não é necessário, para a aplicação do art. 227, que o legislador infraconstitucional defina em lei uma lista de prioridades a serem observadas pela Administração Pública, vez que, ainda que houvesse tal lista, por ser absoluta a prioridade, os direitos da criança e do adolescente configuram no topo dela. (SILVEIRA; VERONESE, 2015, p. 129).

Considerando que o presente estudo aborda a questão de oferta de vagas na educação infantil, importante apontar que a primeira infância é o mais importante período de desenvolvimento humano, quando se constituem todas as capacidades básicas fundamentais do indivíduo, motivo pelo qual o compromisso de proteção desta deve ser adotado tanto num nível individual (pais e responsáveis), como também coletivo (das múltiplas esferas da sociedade como um todo). Os limites mínimos e máximos desta proteção não são algo que, por sua própria natureza, se encontrem já absolutamente definidos, algo que seja “preto no branco”, e com a constante e gradual evolução das ciências, tanto sociais quanto médicas, se descobrem perenemente novos aspectos, faces a serem dadas à esta proteção, os quais não só merecem, mais devem ser foco de discussão acadêmica. A educação figura entre um dos centrais aspectos deste pleno desenvolvimento humano, e o acesso à essa é uma matéria de Administração Pública, ao qual o ordenamento pátrio, de várias formas, dá prioridade.

No que diz respeito ao direito à educação, verifica-se que este é garantido na Constituição Federal de forma explícita e específica em dispositivos para além do supracitado artigo 227, possuindo toda uma seção própria, a qual abrange os artigos 205 até 214, e abarca grande parte das disposições constitucionais que tratam sobre a educação.

A educação, enquanto direito, é primeiro apresentada pelo art. 205 da Constituição Federal como um “direito de todos e dever do Estado e da família” que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De forma subsequente, por meio do art. 208, são delimitados os termos em que a garantia da educação constitui dever do Estado.

Extraem-se os trechos do dispositivo mais relevantes para o presente estudo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

[...]

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

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

[...]

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), igualmente, traz disposições sobre a educação enquanto direito, mais especificamente, para crianças e adolescentes, entre seus artigos 53 e 59. Da mesma forma, também traz informações mais precisas sobre a educação enquanto dever do Estado.

Sobre a modalidade de direito/dever que é a educação, sob o prisma do Estatuto da Criança e do Adolescente, colhe-se da doutrina que:

O direito à educação é um direito subjetivo da criança e do adolescente, conforme o disposto no artigo 53, e deve ser garantido pelo Estado, conforme assegura o art. 54. A educação é um direito

público subjetivo porque é um dever do Estado, que configura um direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, podendo ser exigido judicialmente, caso não seja prestado espontaneamente. O Poder Público deve estimular pesquisas, experiências e novas propostas relativas ao calendário, currículo, etc. (art. 57). (ROSSETTO; VERONESE, 2019, p. 92).

O direito à educação, cultura, esporte e lazer enunciados neste artigo está em consonância com a Constituição Federal (arts. 205 a 217). É dever do Poder Público o oferecimento do ensino obrigatório e gratuito, pois se caracteriza como um direito público subjetivo da criança e do adolescente (art. 54, § 1º). E o seu não oferecimento poderá acarretar a responsabilização da autoridade competente (art. 54, § 2º). Cabe aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, § 2º), bem como aos Estados e ao Distrito Federal o ensino fundamental e médio (art. 211, § 3º). (COSTA, 2018, p. 406).

Finalizando esse ponto sobre a educação enquanto direito das crianças e adolescentes, tal como dever do Estado, e levando em conta o objetivo do presente estudo de analisar o aspecto administrativo da oferta de vagas para educação infantil, mostra-se imprescindível expor, também, os dispositivos constitucionais que tratam do modo de uso dos recursos públicos para garantir e efetivar este direito. Dentro da já mencionada seção da Constituição Federal que aborda de forma específica a educação, verifica-se a existência de três de seus artigos, o art. 212, o art. 212-A, e o art. 213, que trabalham as questões de arrecadação e alocação dos recursos públicos para a educação. Dentre todas estas disposições, a que se mostra mais relevante dentro do contexto do presente estudo é a do parágrafo terceiro do art. 212, segundo o qual “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”, vez que é possível observar explícita expressão do princípio da Prioridade Absoluta, na medida que determina uma ordem de prioridade para a alocação dos recursos públicos, e coloca despesas com a educação no topo desta, e serve como uma das bases da tese que o presente estudo defende.

5 O PROBLEMA DA FALTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A falha no atendimento de crianças e adolescentes, de modo geral, quanto à educação obrigatória se revela um problema histórico da realidade brasileira. No tocante à educação infantil, mais precisamente, o destinado às faixas etárias de 0 a 3 anos de idade e de 4 e 5 anos de idade, verifica-se constante lapso por parte do Estado de cumprir suas próprias metas com cada subseqüente PNE (Plano Nacional da Educação), eis que há a constante renovação da marca de 50% para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, e de 80% para o atendimento de crianças de 4 e 5 anos, a qual nunca foi atingida nas últimas três décadas. Não bastando a meta não ser de 100% de atendimento às crianças necessitadas, é absurdo e preocupante que nem uma marca de 50%, a de atendimento à crianças de 0 a 3 anos, seja atingida em décadas de suposta tentativa, por parte do Estado, de assegurar-lhes este direito fundamental.

Nesta linha, bem explanam Silva e Strang:

No tocante ao direito à educação, verifica-se que as intenções declaradas eram de alcançar os Objetivos e Metas do PNE aprovado para o decênio 2001/2011 pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a saber: atender 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças entre quatro e cinco anos até 2011. Evidentemente essa meta não foi atingida, como comprova o texto do PNE aprovado para o decênio 2014/2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que entrou em vigor com atraso de mais de três anos, contendo exatamente a mesma disposição de atender 50% das crianças com até três anos de idade, prorrogada até 2016, o que certamente não foi atingido, como se deduz pela situação deficitária que afeta toda a estrutura da educação infantil no nosso país.

Portanto, são previstos 18 anos para garantir o direito à educação, conforme a CF, e 15 anos de previsão específica em regulamentação para enfrentar o problema, visando atender somente 50% da população nessa faixa etária. Isso nos permite inferir que essa é uma declaração expressa de negação do direito da outra metade dessa população. (SILVA; STRANG, 2020).

A falta de vagas em instituições de ensino público não é o único motivo que leva crianças e adolescentes a não estarem regularmente matriculados em alguma modalidade de ensino obrigatório, contudo, certamente,

constitui uma das principais fontes do problema. Contando à educação infantil como um todo, ou seja, o ciclo dos 0 aos 6 anos de idade, existe, atualmente, um déficit de mais de três milhões de vagas (CARRANÇA, 2022).

Em estudo realizado pela UNICEF sobre o cenário de exclusão escolar no Brasil, com dados do ano de 2019, foram identificadas as principais causas de as crianças e os adolescentes estarem fora da escola, e com a falta de vagas figurando como uma das principais. Mesmo o foco do presente estudo sendo a falta de vagas na educação infantil, é pertinente trazer os dados coletados sobre todas as faixas etárias, para se obter um melhor escopo do problema em análise. Dentre as 384.475 (trezentas e oitenta e quatro mil quatrocentas e setenta e cinco) crianças de 4 e 5 anos que não frequentavam a escola, 19,1% destas, ou seja 73.590 (setenta e três mil quinhentas e noventa) o faziam por falta de vagas. Para crianças de 6 a 10 anos, a falta de vagas figurou como principal motivo para elas não frequentarem a escola, vez que das 22.700 (vinte e dois mil e setecentas) crianças, 33,6%, ou seja, 7.632 (sete mil seiscentas e trinta e duas) o faziam por falta de vaga). Para crianças e adolescentes da faixa etária dos 11 aos 14 anos, a falta de vagas cai significativamente como motivo para não frequentar a escola, sendo que dos 59.760 (cinquenta e nove mil setecentos e sessenta) crianças e adolescentes, apenas 6,8%, ou seja, 4.046 (quatro mil e quarenta e seis) o faziam por falta de vaga na escola ou no turno letivo desejado. Finalmente, no grupo de adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, de um total de 629.531 (seiscentos e vinte nove mil quinhentos e trinta e um) que não frequentavam a escola, 3,4%, ou 21.152 (vinte um mil cento e cinquenta e dois) o faziam por falta de vaga na escola ou no turno letivo desejado, figurando entre os motivos que menos contribuíram para o número em questão de porcentagem, mas importante destacar a significância do valor absoluto, sendo o segundo maior dentre as faixas etárias (UNICEF, 2021, p. 34-42). Quanto a faixa etária dos 0 a 3 anos, infelizmente, o estudo não trouxe dados com a relação dos motivos destas crianças não frequentarem a educação infantil, mas aponta que este número total chega a 6.528.787 (seis milhões quinhentos e vinte oito mil setecentos e oitenta e sete), o que corresponde a 64,4% de todas as crianças dentro desta faixa etária no Brasil (UNICEF, 2021 p. 13).

Em razão deste quadro, não é incomum que o judiciário seja acionado, muitas vezes por pais representando seus filhos, para que sejam abertas vagas, o que leva ao próximo ponto.

6 A INTERVENÇÃO DO JUDICIÁRIO E SUA LEGITIMIDADE

O apelo ao judiciário pela oferta de vagas na educação pública é um recurso comumente utilizado por pais ou responsáveis de crianças prejudicadas pela falta de vagas e, como tal, se mostra um impasse frequente para muitos magistrados por todo o Brasil.

É fato que, em decorrência das disposições legais constitucionais que posicionam a garantia da educação como um dever do Estado, este responde pela falta da efetivação desta garantia, pois, nos exatos termos do parágrafo segundo do art. 208 da Constituição Federal, “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.”. Em outros termos, é possível afirmar que o Estado é parte legítima para figurar no polo passivo de demandas que clamem pela abertura de vagas na educação pública.

Neste sentido, colhe-se da doutrina que:

A Constituição da República Federativa de 1988 trouxe várias mudanças que aprimoram o conceito do direito à educação. Além de reiterar a obrigatoriedade e a gratuidade, o texto constitucional considera que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, podendo compelir autoridade competente a responder pelo seu não cumprimento. Com isto, os pais têm uma poderosa arma na defesa de seu direito de educar os filhos, caso prefeitos, governadores ou secretários de educação não estejam oferecendo oportunidade de educação gratuita a todos.

O art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente é coerente com o texto constitucional, uma vez que este último fixa no art. 227, reiterando no art. 208, que o direito à educação, com absoluta prioridade, é dever da família, da sociedade e do Estado. Portanto, a responsabilidade isolada e retórica das Constituições anteriores ganha um sentido mais amplo e abrangente com o novo texto constitucional. O pai negligente, tanto quanto o Poder Público desleixado, pode ser chamado a responder pela não matrícula da criança na escola. O cumprimento deste artigo é assegurado por instrumentos eficientes e eficazes para que cada família cumpra com seu dever de exigir escola para os filhos, utilizando inclusive os instrumentos legais que estão à sua disposição. (ROSSETTO; VERONESE, 2019, p. 93).

Não obstante à natureza explícita da responsabilidade do Estado pela oferta de uma educação pública adequada e suficiente para o atendimento de todos os necessitados, o tema se mostra controvertido, pois, de certa forma, é invadida a ceara administrativa quando o Judiciário julga matéria relacionada, de alguma forma ou de outra, com a alocação de recursos públicos. Tanto é o caso, que estas discussões chegam às mais altas cortes do Judiciário, o que, de modo geral, acaba só servindo para reforçar o entendimento supracitado, com julgamentos favoráveis à abertura de vagas para as crianças demandantes.

Neste sentido, colhe-se da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal:

A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art. 208, IV). – Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das “crianças até 5 (cinco) anos de idade” (CF, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo Poder Público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da Constituição Federal. – A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental. – Os Municípios – que atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, § 2º) – não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi outorgado pelo art. 208, IV, da Lei Fundamental da República, e que representa fator de limitação da discricionariedade político-administrativa dos entes municipais, cujas opções, tratando-se do atendimento das crianças em creche (CF, art. 208, IV), não podem ser exercidas de modo a comprometer, com apoio em juízo de simples conveniência ou de mera oportunidade, a eficácia desse direito básico de índole

social. - Embora inquestionável que resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, ainda que em bases excepcionais, determinar, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas, sempre que os órgãos estatais competentes, por descumprirem os encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter impositivo, vierem a comprometer, com a sua omissão, a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional. (STF. 2ª T. ARE nº 639337 AgR/SP. Rel. Min. Celso de Mello. J. em 23/08/2011).

Vencido este ponto, é razoável concluir que, como regra geral, é possível que, por meio de decisão judiciária, seja o Estado obrigado a realizar a matrícula de crianças no ensino público na hipótese de falta de vagas. Contudo, há um fator que gera divergência na jurisprudência e merece menção: a existência de listas de espera para a matrícula de crianças na educação infantil.

Magistrados que aderem ao primeiro entendimento julgam pela inobservância à lista de espera para realização da matrícula de criança em creche ou pré-escola pública e concluem que:

É possível, por meio de ação judicial, determinar a matrícula de criança em creche ou pré-escola pública, independentemente da existência de lista de espera, pois a educação é um dever universal atribuído ao Estado, segundo preceito constitucional. O direito à educação não pode ser postergado em face de contingências orçamentárias ou priorização de políticas públicas. Por isso, o jurisdicionado é legitimado a recorrer ao Poder Judiciário local quando, por omissão governamental, for privado desse direito fundamental. (TJDFT, 2021)

Seguindo a linha deste entendimento, as listas de espera seriam somente instrumentos de auto-organização das instituições de ensino público e, embora não ilegais, não seriam capazes de gerar ordem de preferência para exercer o direito de ação em busca da reparação da lesão ao direito à educação.

Colhe-se decisão neste sentido:

APELAÇÃO CÍVEL E REMESSA NECESSÁRIA. DIREITO CONSTITUCIONAL. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER. MATRÍCULA EM ESCOLA. DIREITO À EDUCAÇÃO. MENOR IMPÚBERE. DEVER DO ESTADO. VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA ISONOMIA. INEXISTÊNCIA. CRECHE EM PERÍODO INTEGRAL. OBRIGATORIEDADE NÃO PREVISTA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL OU NA LEGISLAÇÃO REGULAMENTADORA. APELAÇÃO E REMESSA NECESSÁRIA CONHECIDAS E PARCIALMENTE PROVIDAS. 1. A Constituição Federal reconhece como direito social a assistência gratuita aos filhos e dependentes até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (art. 7º, XXV), como estabelece ser dever do Estado prestar educação infantil em creche e pré-escola (art. 208, IV). Do mesmo modo, dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53, inciso V, e 54, inciso IV), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96 (artigos 4º, inciso II, 29, e 30, I). 2. Não viola o princípio da isonomia, a intervenção Judicial, com escopo de garantir a matrícula da menor em creche, porque se trata de um direito básico social e um dever do Estado com educação infantil frente às crianças de até 05 (cinco) anos de idade. Ademais, a prestação jurisdicional objetiva assegurar a igualdade formal e material entre todas as famílias e crianças, independentemente de sua cor, classe social, raça ou ideologia. Se a educação infantil deve ser plena e igualitária, não há como cogitar em prejuízo ou desrespeito a direito alheio, por conta de inobservância de cadastro e ordem de inscrição, para futuro chamamento, conforme o surgimento de vagas. 3. Embora não seja ilegal a criação de cadastros e lista de inscritos, para disciplinar a distribuição e ocupação de vagas nas creches públicas, tal medida é puramente de gestão ou auto-organização pela entidade pública, mas sem qualquer força vinculante ou capacidade de limitar um direito social constitucional. 4. Portanto, o legítimo exercício de um direito ou a busca de sua proteção jamais poderá ser entendido como ato ilegal ou violador de outro direito igualmente assegurado. O direito de ação é puramente potestativo e uma garantia constitucional fundamental, da qual decorre a possibilidade de provocar a Jurisdição sempre que houver um direito violado ou ameaçado (art. 5º, XXXV, CF). Por conseguinte, não há como estabelecer qualquer ordem de preferência ou precedência para exercê-lo, a partir da lesão ou

ameaça a direito difuso ou coletivo. Portanto, rechaça-se à tese de que caberia ao prejudicado aguardar que todos aqueles que o precedem na lista de espera busquem proteção junto ao Poder Judiciário, para, só então, alcançar o reconhecimento e a reparação da lesão suportada. 5. A obrigação de efetivar matrícula em creche com funcionamento em período integral não tem previsão na Constituição Federal ou na legislação regulamentadora. Ademais, não se pode ter certeza de que haveria uma creche perto da casa do autor com funcionamento em tempo integral. E exigir que todas fossem em tempo integral, implicaria, inicialmente, na redução de vagas à metade. 6. APELAÇÃO E REMESSA NECESSÁRIA CONHECIDAS E PARCIALMENTE PROVIDAS. (Acórdão 1301388, 07007910420208070018, Relator: LUÍS GUSTAVO B. DE OLIVEIRA, Quarta Turma Cível, data de julgamento: 12/11/2020, publicado no PJe: 25/11/2020, unânime)

O entendimento oposto é o de deve ser respeitada a ordem da lista de espera para realização da matrícula de criança em creche ou pré-escola pública, pois, do contrário, seria ferido o princípio da isonomia com o benefício de crianças que recorreram ao judiciário, em detrimento das que não o fizeram, e magistrados que aderem a este posicionamento julgam que:

Na hipótese de existência de lista de espera, não é possível, por meio de ação judicial, determinar a matrícula de criança em creche ou pré-escola pública. A ordem judicial para que a instituição de ensino proceda à matrícula de criança inscrita em lista de aguardo, com desrespeito à ordem de classificação, configuraria violação ao princípio da isonomia. (TJDFT, 2021)

Colhe-se decisão que segue este entendimento diverso:

OBRIGAÇÃO DE FAZER. MATRÍCULA EM CRECHE PÚBLICA PRÓXIMA DA RESIDÊNCIA EM PERÍODO INTEGRAL. TUTELA DE URGÊNCIA. INDEFERIDA. PRINCÍPIO DA ISONOMIA. LISTA DE ESPERA. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. CRITÉRIOS OBJETIVOS DE PRIORIDADE. SENTENÇA MANTIDA. 1. É inconteste o dever concorrente do Estado e da família em promover e incentivar a educação, competindo ao ente público garantir a educação infantil

como primeira etapa desse processo, na forma prevista nos arts. 205 e 208 da Carta Magna e disciplinada nos arts. 4º e 53, V, do Estatuto da Criança e do Adolescente. 2. Noutro giro, no art. 5º, caput, a Constituição Federal preconiza o direito à igualdade perante a lei e nesse balanço entre normas de mesma grandeza, é de se ver que a igualdade é regra basilar para o resguardo das demais garantias constitucionais. 3. Dessa forma, o acesso à educação se dá por meio de políticas públicas e, na impossibilidade de se atender a todos ao mesmo tempo por questões de ordem econômico-financeira, definiram-se critérios para viabilizar o atendimento das crianças, tais como situação e risco social, ordem de classificação e lista de espera. 4. O acolhimento do pedido do autor/apelante, de fato, constitui lesão ao princípio da isonomia, uma vez que lhe confere tratamento diferenciado em relação às demais crianças, além de impor ao ente público despesa não programada, bem como prejudicar o bom andamento das creches públicas, haja vista que a quantidade de crianças fora estabelecida previamente e de acordo com a capacidade de prestação do serviço de forma adequada. 5. No que se refere à Ação Civil Pública, que reconheceu o direito à matrícula em creche pública a todas as crianças em idade de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, cumpre mencionar que esta sendo reunido esforços para fazer valer, de forma equânime, o direito reconhecido no título judicial, não se mostrando pertinente o provimento de tutelas individuais que beneficiará o autor em detrimento dos demais beneficiários igualmente contemplados pelo referido título. 6. Recurso desprovido. (Acórdão 1289807, 07115470920198070018, Relator: JOSAPHA FRANCISCO DOS SANTOS, Quinta Turma Cível, data de julgamento: 30/9/2020, publicado no PJe: 13/10/2020, unânime).

O que se obtém, observando esta divergência, e analisando a fundamentação utilizada em ambos os posicionamentos, é que, mesmo nas hipóteses de indeferimento do pleito por matrículas forçadas na educação pública infantil, prevalece a prioridade dos direitos das crianças, eis que a única força capaz de opor o direito da uma criança demandante seria o direito de outras crianças, na lista de espera, as quais tornar-se-iam prejudicadas pela decisão judicial precedente. Nunca é tratado com o mesmo patamar de prioridade a prerrogativa do Estado de arbitrar sobre o maior interesse público que o direito das crianças à educação pública e gratuita, vez que o dever do Estado de providenciá-los pesa mais que

a sua capacidade de arbítrio, inclusive, porque o Brasil subscreveu tanto a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, como a Agenda 2030 da ONU, que objetiva, dentre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, conforme o ODS 4º (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

7 A EFETIVIDADE DAS POSSÍVEIS MEDIDAS A SEREM TOMADAS

Quando se analisa a questão dos pleitos de crianças por matrícula na educação pública infantil, não se pode deixar de trabalhar com as consequências da procedência destas ações dentro do contexto social brasileiro.

A situação fática constatável é a de insuficiência tanto qualitativa quanto quantitativa do ensino público, de que as vagas para todas as crianças necessitadas não deixam de existir por simples razão de ter sido aberto um número insuficiente delas, mas sim por causa, no geral, da precariedade das instituições de ensino público, que não possuem estrutura apta para receber o número devido de crianças, sendo a questão logística mais complexa. Verifica-se, então, que a decisão consistente de mera obrigação de fazer, forçando a criação artificial de vagas só para cumprir com a demanda, não se mostra meio efetivo para solucionar o problema.

Neste sentido:

Além de não servir a essa finalidade, isso ainda se mostra pernicioso, pois eventual decisão judicial, moralmente idônea, juridicamente adequada e fundamentalmente coesa pode frustrar o seu objetivo máximo no exercício da jurisdição que é a distribuição da justiça. Se não há vagas para a demanda de alunos, a decisão judicial que manda matricular, embora adequada, não resolve o problema satisfatoriamente; pelo contrário, cria outro.

O deferimento de pedidos judiciais, obrigando a matrícula, acentua a situação deficitária de toda a estrutura educacional infantil e não assegura o atendimento adequado das crianças. Os professores, por meio de planejamento diário dos conteúdos a serem trabalhados, inclusive quando se utilizam de portfólio individual

como forma de avaliação da aprendizagem, necessitam de tempo para olhar a criança, conversar com ela reservadamente, ouvi-la, garantindo assim o atendimento adequado.

Por certo, determinar a matrícula na estrita observância da lei, sem atentar para essas questões causais, fere o direito dessas crianças – que, alheias a toda essa discussão, não podem, em hipótese alguma, permanecer desprovidas dos seus direitos garantidos constitucionalmente. (SILVA; STRANG, 2020).

Considerando esta realidade, o proposto é que as decisões devem ir além, não se limitando ao forçado oferecimento de mais vagas sem que se solucione o problema originário que derradeiramente causa a falta de vagas. O Estado tem de, efetivamente, ser movido a, de fato, despende os recursos públicos de forma que respeite a prioridade absoluta das crianças e adolescentes, de modo especial com relação ao direito à educação. O Judiciário possui a legitimidade de realizar este impulso, a qual é inerente ao sistema de freios e contrapesos decorrente da separação dos poderes, de maneira a fazer com que o Estado, por certo, venha a cumprir a sua própria lei.

8 PONDERAÇÕES SOBRE POSSÍVEIS MEDIDAS ALTERNATIVAS

Com as dificuldades supracitadas em mente, faz-se útil para a presente discussão a deliberação sobre possíveis alternativas, talvez mais eficientes, para a solução do problema de falta de vagas na educação infantil.

A realização da matrícula destas crianças necessitadas em instituições particulares é apontada como uma alternativa para a criação de vagas pelas próprias instituições de ensino públicas. O financiamento de matrículas em instituições de ensino particulares por parte do Estado não deixa de cumprir com o dever do Estado de oferecer educação de forma gratuita e seria, então, uma forma válida de solucionar o problema, em teoria. O problema, quando aplicado à realidade brasileira, está na escassez ainda maior de vagas no ensino particular. Segundo dados do Panorama Escolas Exponenciais, do ano de 2019, existe um total de 41.434 (quarenta e um mil quatrocentas e trinta e quatro) instituições de ensino privado no Brasil, número este muito inferior às 179.533 (cento e setenta e nove mil quinhentas e trinta e três) instituições de ensino

público. Em termos de matrículas, o ensino privado conta com menos de 20% do total, mais especificamente, com apenas 18,8%, enquanto o ensino público conta com os 82,2% remanescentes. Poderia o Estado se utilizar do ensino privado para suprir a necessidade por algumas vagas, mas o número certamente não seria o suficiente para solucionar, de fato, o problema da falta de vagas no ensino público, servindo apenas como um pequeno auxílio, bem-vindo, mas não suficiente.

A realização de parcerias público privadas é um interessante meio termo entre a tentativa, por parte do Estado, de solucionar o problema sozinho, e a dependência nas instituições privadas. A administração de instituições de ensino público por entidades privadas poderia se mostrar uma interessante alternativa para solucionar o problema, tirando esta tensão do Estado, que ficaria encarregado somente de financiar essas instituições, além de realizar as devidas fiscalizações, como ocorre no ensino privado. Este modelo de operação de instituições de ensino, conhecido pelo rótulo amplo de “*charter schools*”, foi criado no final do século XX e, atualmente, é amplamente utilizado, principalmente, por diversos países desenvolvidos, como os Estados Unidos da América, o Canadá e diversos países da Europa. Tomando um exemplo mais próximo da realidade brasileira, o Chile é conhecido pela volumosa utilização deste modelo, e sua eficácia pode ser verificada na medida que, segundo dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2018, o mesmo figura como líder no ranking de melhor ensino da América Latina. Verifica-se que, em anos recentes, alguns estados brasileiros vêm experimentando com este modelo, também denominado de “escolas conveniadas”, como é o caso de Pernambuco com seus Centros de Ensino em tempo integral, parte do PROCENTRO (Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental), e há a possibilidade que se verifique efeitos positivos destes programas experimentais em um futuro próximo. Visto isso, entende-se que não deve ser descartada a exploração deste modelo de *charter schools* como viável solução para a insuficiência do ensino público no Brasil.

Outro modelo de solução seria o do processo estrutural, sob o ponto de vista de que as ações individuais não são suficientes, tampouco o processo coletivo tradicional comporta problemas estruturais, como a falta de vagas em creches e há características típicas do processo estrutural, mas que não necessariamente são essenciais. São elas: a multipolaridade, a

coletividade e a complexidade. Tais características “sugerem que se trata de um processo estrutural, mas não necessariamente precisam todas estar presentes para que o processo seja considerado estrutural” (DIDIER *et al.*, 2021, p. 433):

(i) pautar-se na discussão sobre um problema estrutural, um estado de coisas ilícito, um estado de desconformidade, ou qualquer outro nome que se queira utilizar para designar uma situação de desconformidade estruturada; (ii) buscar uma transição desse estado de desconformidade para um estado ideal de coisas (uma reestruturação, pois), removendo a situação de desconformidade, mediante decisão de implementação escalonada; (iii) desenvolver-se num procedimento bifásico, que inclua o reconhecimento e a definição do problema estrutural e estabeleça o programa ou projeto de reestruturação que será seguido; (iv) desenvolver-se num procedimento marcado por sua flexibilidade intrínseca, com a possibilidade de adoção de formas atípicas de intervenção de terceiros e de medidas executivas, de alteração do objeto litigioso, de utilização de mecanismos de cooperação judiciária; (v) e pela consensualidade, que abranja inclusive a adaptação do processo (art. 190, CPC) (2021, p. 430-431).

O processo estrutural, ensina Vitorelli (2020, p. 60-61), ocorre em fases: a primeira identifica o litígio estrutural, com a oitiva das partes interessadas; a segunda parte para a elaboração de um plano de reforma, seja por meio de acordos ou decisões judiciais; seguida da fase da implantação do plano e, após, da avaliação dos resultados. Chega-se à quinta e à sexta fase por meio do redesenho do plano, a partir do estudo dos resultados colhidos e quantas vezes se fizer necessário, implementando-se as medidas e adequando-as às novas situação que porventura venham surgir, até que o litígio tenha sido efetivamente resolvido e aquela estrutura tenha atingido o funcionamento ideal.

O Superior Tribunal de Justiça, em 2020, já decidiu que a falta de vagas para o acolhimento institucional de crianças deveria ser solucionada de forma estrutural:

Os litígios de natureza estrutural, de que é exemplo a ação civil pública que versa sobre acolhimento institucional de menor por período acima do teto previsto em lei, ordinariamente revelam conflitos de natureza complexa, plurifatorial e policêntrica,

insuscetíveis de solução adequada pelo processo civil clássico e tradicional, de índole essencialmente adversarial e individual 7- Para a adequada resolução dos litígios estruturais, é preciso que a decisão de mérito seja construída em ambiente colaborativo e democrático, mediante a efetiva compreensão, participação e consideração dos fatos, argumentos, possibilidades e limitações do Estado em relação aos anseios da sociedade civil adequadamente representada no processo, por exemplo, *pelos amicus curiae* e pela Defensoria Pública na função de *custos vulnerabilis*, permitindo-se que processos judiciais dessa natureza, que revelam as mais profundas mazelas sociais e as mais sombrias faces dos excluídos, sejam utilizados para a construção de caminhos, pontes e soluções que tencionem a resolução definitiva do conflito estrutural em sentido amplo (STJ, 2020).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista tudo que foi exposto ao longo do presente estudo, conclui-se que, tanto por causa do texto da lei, quanto em razão de sua efetiva aplicação, o direito da criança à educação toma sempre prioridade, sendo relativizada a prerrogativa do Estado de arbitrar sobre o que, de caso em caso, melhor serviria o interesse público e deixando de cumprir com sua obrigação de prestar educação pública e gratuita para todas as crianças. Verificou-se que o Poder Judiciário possui a capacidade de, perante pleitos individuais de crianças prejudicadas pela falta de vagas no ensino público, obrigar o Estado a efetuar sua matrícula, mas há também como resolver de forma coletiva e estrutural, pois o Superior Tribunal de Justiça aceitou a possibilidade de usar-se o modelo de solução do processo estrutural para um problema bastante complexo da infância.

Não obstante, observa-se que não basta a mera condenação do Estado e conseqüente obrigação de realizar a matrícula se esta for feita de forma artificial sem, de fato, solucionar problemas estruturais do ensino público. As decisões judiciais têm de ser capazes de, efetivamente, mover o Estado a cumprir com a ordem de prioridade definida na Constituição Federal de 1988 e realizar, com prevalência, o investimento de recursos públicos na educação, de modo que ela seja providenciada gratuitamente

de forma direta, com o ensino público, ou indiretamente, com algum modelo alternativo como o de escolas conveniadas.

10 REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. Em busca do ponto de vista das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1500-1516, jul./dez., 2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79741/47582> Acesso em: 29 nov. 2022.

ARAÚJO, Marcelo Jesus Freitas. O direito administrativo e o interesse público. JusBrasil, 2016. Disponível em: <https://marcelodez.jusbrasil.com.br/artigos/339675897/o-direito-administrativo-e-o-interesse-publico>. Acesso em: 10 out. 2022.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução 470, de 31 de agosto de 2022**. Acesso à Justiça e Cidadania. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4712>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei 13.257, de 08 de março de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 888.815, de 18 de setembro de 2018**. Relator: Ministro Roberto Barroso; Redator: Ministro Alexandre de Moraes. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749412204>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Extraordinário 1.854.842, de 02 de junho de 2020**. Relatora: Ministra Nancy Andrighi. Disponível em: <https://Processo%20Estrutural/processo%20estrutural%20caso%20>

Fortaleza%20infância%20Ministra%20Nancy%20(1).pdf Acesso em: 08 dez. 2022.

CARRANÇA, Thais. **'Sou cuidadora e não tenho quem cuide dos meus filhos': 3 milhões de crianças não têm vaga na educação infantil.** São Paulo: Folha de São Paulo | BBC News Brasil, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/04/sou-cuidadora-e-nao-tenho-quem-cuide-dos-meus-filhos-3-milhoes-de-criancas-nao-tem-vaga-no-ensino-infantil.shtml#:~:text='Sou%20cuidadora%20e%20n%C3%A3o%20tenho,04%2F2022%20%2D%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Folha&text=Este%20conte%C3%BAdo%20%C3%A9%20para%20maiores,anos%2C%20%C3%A9%20inapropriado%20para%20voc%C3%AA>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo.** 28 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

CAVALCANTE, Guarany Francisco. **Poderes da administração pública.** DireitoNet, 2017. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/10429/Poderes-da-Administracao-Publica> Acesso em: 10 out. 2022.

CIEGLINSKI, Amanda. Falta de vagas na educação infantil ainda é problema em todo o país. Exame, 2011. Disponível em: <https://exame.com/brasil/falta-de-vagas-na-educacao-infantil-ainda-e-problema-em-todo-o-pais/> Acesso em: 30 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório justiça começa na infância:** fortalecendo a atuação do sistema de justiça na promoção de direitos para o desenvolvimento humano integral. Conselho Nacional de Justiça e Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: CNJ, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/09/pacto-primeira-infancia-relatorio-pnud-cnj-2-set-web-2.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

COSTA, Marli Marlene M. da. **Art. 53.** In: VERONESE, Josiane Rose Petry *et al.* **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado.** 13. Ed. São Paulo: Malheiros, 2018.

CRISPIM, Carlos Alberto; KONDER, Daniel. **O ensino domiciliar como afronta à convivência comunitária e ao direito à educação em sua forma plena.** In.: VERONESE, Josiane Rose Petry; RIBIERO, Joana; ZAHER, Hugo Gomes. **A poética na escrita dos juizes da Justiça da Criança e do Adolescente:** uma literatura a serviço da proteção integral. Florianópolis: Habitus, 2022.

CRISTOVÁM, José Sérgio da Silva. **Elementos de Direito Administrativo**. 5 ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

DIDIER JR, Fredie; ZANETI JR., Hermes; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. Elementos para uma teoria do processo estrutural aplicada ao processo civil brasileiro. *In*: ARENHART, Sérgio Cruz; JOBIM, Marco Félix. (Org). **Processos estruturais**. 3.ed. Salvador: JusPodivm, 2021.

ESCOLAS EXPONENCIAIS. **Censo Escolar 2019**. Revista Panorama Escolas Exponenciais, 2019. Disponível em: <https://panorama.escolasexponenciais.com.br/censo-escolar-2019> Acesso em: 30 nov. 2022.

GONÇALVES, Gisele. **Os direitos da criança à participação na educação infantil: perspectivas docentes**. Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-graduação em Educação do Centro e Ciências da Educação. Universidade Federal De Santa Catarina, 2022.

HECKMAN, James. **Giving Kids a fair chance: a strategy that works**. London: A Boston Review Book, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. **17 Objetivos para transformar nosso mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**, de setembro de 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 24 de ago. de 2022.

OLIVEIRA, Mardem Etanaella Ribeiro. **Princípios constitucionais de direito administrativo: uma análise de sua relevância e aplicação na gestão pública**. Mato Grosso do Sul: Conselheiro do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <http://www.tce.ms.gov.br/portal-services/files/arquivo/nome/13960/9278fa6bc0eff4a-73b5bc407ced15b30.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

REDE PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância, atualizado em 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

RIBEIRO, Joana; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Princípios do Direito da Criança e do Adolescente e Guarda Compartilhada com a Família ampliada ou extensa**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

ROCHA, Ruth. **A escola do Marcelo**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2011.

ROSSETTO, Geralda Magella de Faria, e VERONESE, Josiane Rose Petry. Os Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente. *In*: VERONESE,

Josiane Rose Petry *et al.* **Direito da criança e do adolescente: novo curso – novos temas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

SILVEIRA, Mayra e VERONESE, Josiane Rose Petry. Normas constitucionais de proteção à criança e ao adolescente: uma questão de eficácia ou de desrespeito? *In:* VERONESE, Josiane Rose Petry *et al.* **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas.** São Paulo: Saraiva, 2015.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky, e SILVA, Luiz Henrique Gomes da. **A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares.** São Paulo: SciELO, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NpjjwHbVvNSTpp4LGXQD4y5m/?lang=pt> Acesso em: 30 nov. 2022.

TJDFT. **Matrícula de criança em creche ou pré-escola pública – ação judicial.** Portal TJDFT, 2021. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/entendimentos-divergentes-no-TJDFT/direito-administrativo-e-constitucional/copy_of_teste-gratificacao-de-ensino-especial Acesso em: 30 nov. 2022.

TRANSFORMANDO. **Melhor educação da América do Sul: como são as escolas no Chile?** Transformando.com.vc, 2021. Disponível em: <https://transformando.com.vc/melhor-educacao-da-america-do-sul-como-sao-as-escolas-no-chile/#:~:text=Segundo%20os%20dados%20do%20estudo,Am%C3%A9rica%20Latina%2C%20com%20438%20pontos.> Acesso em: 30 nov. 2022.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** CENPEC, 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry *et al.* **Direito da criança e do adolescente: novo curso – novos temas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

VERONESE, Josiane; RIBEIRO, Joana. **O Pacto Nacional pela Primeira Infância: instrumento de proteção às crianças e garantia de um futuro ao país.** Revista do CNJ. Vol. 3, n. 2, jul/dez 2019: Edição Eletrônica. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/ojs/index.php/revista-cnj/index>. Acesso em: 03 fev. 2022.

VERONESE, Josiane Rose Petry *et al.* **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado.** 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2018.

VERONESE, Josiane Rose Petry *et al.* **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas.** São Paulo: Saraiva, 2015.

VITORELLI, Edilson. **Processo civil estrutural: teoria e prática.** Salvador: JusPodivm, 2020.

Que este mergulho na Literatura e sua relação com o Direito nos mobilize, pois a nossa conformidade e naturalização das múltiplas formas de violência apontam que ainda estamos longe de compreender o que é um verdadeiro processo civilizatório, pois, na medida em que a dor do outro não mais me pertence, nos perdemos enquanto seres humanos.

Josiane Rose Petry Veronese

Rosane Portella Wolff

