UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Filosofia e Ciências

IONE DA SILVA CUNHA NOGUEIRA

O PAPEL DO ESTADO NA PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL: AS ESPECIFICIDADES DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Marília/SP
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Filosofia e Ciências

IONE DA SILVA CUNHA NOGUEIRA

O PAPEL DO ESTADO NA PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL: AS ESPECIFICIDADES DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"/Marília/SP como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

Marília/SP
2010

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Nogueira, Ione da Silva Cunha.
N778p O papel do Estado na proteção aos direitos da criança e do adolescente no Brasil: as especificidades da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação / Ione da Silva Cunha Nogueira. – Marília, 2010.
164 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.
Bibliografia: f. 157-164
Orientador: Profº. Drº. Carlos da Fonseca Brandão

1
2 1. Educação e Estado. 2. Direitos da criança e do
3 adolescente – Brasil.. 3. Direito à educação. I. Autor.
4 II. Título.
5

CDD 379.0981

CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL: AS ESPECIFICIDADES DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Autora: Ione da Silva Cunha Nogueira

Aprovada em 08/03/2010

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

_____
Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

_____
Prof. Dr. José Vaidergorn

_____
Prof. Dr. Fernando Renato Cavichiolli

_____
Prof. Dr. Sérgio Cesar Fonseca

Ao Carlos Eduardo, à Beatriz e à Camila, meus grandes incentivadores e motivadores.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, preciso agradecer à Deus, o Grande Autor da vida, meu primeiro orientador e incentivador, a Ele, minha primeira e mais profunda gratidão.

Em seguida foram muitas as pessoas que me incentivaram e apoiaram, por isso muito tenho a agradecer a todas.

Em primeiro lugar, a meu orientador, Prof Dr Carlos da Fonseca Brandão, que apesar de sua seriedade com as questões técnicas e acadêmicas, nunca se esqueceu de observar o lado humano, mostrando sempre compreensão diante das limitações e dificuldades.

Ao Carlos Eduardo, pela demonstração de seu amor e carinho, pelo incentivo sem limites tornando a caminhada mais amena. Também pela leitura do texto, revisão gramatical e sugestões.

À Beatriz e Camila, pelo companheirismo, assumindo muitas das responsabilidades que seriam minhas, para que eu pudesse me dedicar à leitura e pesquisa.

Ao Prof Dr. Fernando Cavichiolli e ao Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni pelas relevantes e valiosas sugestões na Qualificação.

À Érika Porceli Alaniz pela amizade, constante troca de ideias e palavras de incentivo.

Aos funcionários da Biblioteca.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação pela paciência em dar informações e orientações.

À Universidade Paulista, campus de Assis, principalmente à Juliana e Carmem e ao pessoal da biblioteca, pelo apoio ao longo de todo o tempo da pesquisa.

RESUMO

NOGUEIRA, I. S. C. – O papel do Estado na proteção aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil: as especificidades da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 164 p. TESE (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília.

Atualmente a criança e o adolescente têm sido alvo de grande preocupação da sociedade. Organismos nacionais e internacionais têm reconhecido a necessidade de se estabelecer meios que possam resguardá-los de situações consideradas perigosas, ao mesmo tempo em que os direitos já reconhecidos sejam cada vez mais preservados. Procurando alcançar esse objetivo, governos, autoridades e sociedade em geral, têm empenhado esforços para que a criança seja cada vez mais protegida. Historicamente, porém, percebemos que em outros períodos, como o medieval, a percepção da infância e de suas peculiaridades ainda não se apresentava de maneira clara para os integrantes daquelas sociedades. As crianças sofriam, juntamente com os adultos, as consequências de viver em uma sociedade com pouco ou quase nenhum controle de pulsões e emoções. Norbert Elias nos mostra que aos poucos a sociedade passa a exercer um maior controle sobre o indivíduo, fazendo-lhe exigências em relação aos comportamentos. Ao mesmo tempo em que isso acontece, o indivíduo modifica a sociedade e assim, numa relação recíproca um traz alterações ao outro sem que se consiga saber quem deu início ao processo. Faz parte da teoria dos processos de civilização de Norbert Elias a compreensão da importância do Estado e sua monopolização da força física e da tributação no controle dos indivíduos e de suas pulsões. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é compreender a importância do papel do Estado para proteção e o resguardo dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Nesse intento, foi realizada uma pesquisa que teve como referencial teórico algumas das principais obras de Norbert Elias, com o objetivo de compreender a teoria dos processos civilizadores e a contribuição que ela pode nos trazer para o entendimento da importância da intervenção do Estado na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Tendo como ponto de partida as concepções eliasianas de poder, controle das emoções, figuração e interdependência, foi realizada uma pesquisa histórica a respeito da evolução das concepções de infância e suas particularidades, tanto em termos gerais, quanto no que diz respeito à história da infância no Brasil. Em seguida e buscando realmente compreender de que maneira o Estado brasileiro poderá intervir melhor na questão, foi realizada uma análise do ordenamento jurídico brasileiro visando obtermos uma melhor compreensão do nível de reconhecimento de direitos de crianças e adolescentes, especialmente o direito à educação. Essa legislação que compreende a Constituição Federal Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), é relativamente recente e embora aponte avanços em direção ao resguardo dos interesses de crianças e adolescentes, não pode sozinha alcançar esse objetivo, por isso é importante que Estado e sociedade se empenhem para que os direitos sejam resguardados.

Palavras-chave: Criança e Adolescente, garantia de direitos, controle das emoções, Estado, Educação.

ABSTRACT

NOGUEIRA, I. S. C. - The paper of the State in the protection to the children's and adolescent's rights in Brazil: the specifities of the Federal Constitution, of the Child's and Adolescent's Statute and of the Law of Guidelines and Bases of the Education. 164 p. THESIS (Education Doctorate) University of Philosophy and Sciences, From São Paulo State University "Júlio of Mesquita Filho", Campus of Marília.

Now the child and the teen have been objective of great concern of the society. National and international organisms have been recognizing the need to establish means to protect them of situations considered dangerous, at the same time in that the rights already recognized are preserved more and more. Trying to reach that aims at, governments, authorities and society in general, have been pawning efforts so that the child is protected more and more. Historically, however, we noticed that in other periods, as the medieval, the perception of the childhood and of their peculiarities, still didn't come in a clear way for the members of those societies. The children suffered, together with the adults, the consequences of living in a society with little or almost any instincts and emotions control. Norbert Elias tell us that little by little the society starts to exercise a larger control on the individual, making her demands in relation to the behaviors. At the same time in that happens, the individual modifies the society and like this, in a reciprocal relationship one brings alterations to the other without it is gotten to know who led off the process. Makes part of the theory of the civilizing process of Norbert Elias the understanding of the importance of the State and his monopolizacion of the physical force and of the taxation in the individuals' control and of their instincts. The objective of that research is to understand the importance of the paper of the State for protection of the child's and tenn's rights in Brazil. In that project, it was accomplished a research that had as theoretical referencial some of Norbert Elias's main works, as the objective of understanding the theory of the civilizing process and the contribution that its can bring us for the understanding of the importance of the intervention of the State in the defense of the children's and tenn's rights. Starting of the Elias conceptions of power, control of the emotions, figuration and interdependence, a historical research was accomplished regarding the evolution of the conceptions of childhood and their particularities, so much in general terms, as in what he/she concerns the history of the childhood in Brazil. Soon afterwards and really looking for to understand that it sorts out the Brazilian State will better be able to intervene in the subject, an analysis of the Brazilian juridical ordenament was accomplished seeking obtain a better understanding of the level of recognition of children's anda tenn's rights, especially the right to the education. That legislation that understands the Brazilian Federal Constitution, the Child's and Adolescent's Statute and the Law of Guidelines and Bases of the Education (Law 9394/96), it is relatively recent and although it points progresses towards the protection of the children's interests and adolescents, it is not able to alone to reach that I aim at, for that it is important that been and society insists so that the rights are protected.

Keywords: Child and Adolescent, warranty of rights, control of the emotions, State, Education.

O mundo não é, o mundo está sendo ... É porque eu amo o mundo que luto para que a justiça social venha antes da caridade...
Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor...
Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda... Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DNCr – Departamento Nacional da Criança

DOU – Diário Oficial da União

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FIA – Fundo para a Infância e Adolescência

FNCA – Fundo Nacional para a Infância e Adolescência

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-estar do Menor

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

SAM – Serviço de Atenção a Menores

UNICEF – Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à criança Necessitada (United Nations International Child Emergency Fund)

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

Introdução 12

Capítulo I O processo de civilização de Norbert Elias e o controle das paixões e emoções 21

1 Relações interpessoais – psicogênese e sociogênese 23

2 O processo de civilização e as alterações nos comportamentos e no controle das emoções 31

3 Conceito de violência em Elias e o processo de civilização 39

4 Centralização de poder e controle da sociedade 46

Capítulo II O sentimento de infância e o desenvolvimento da sociedade 54

1 O sentimento de infância 54

2 Infância e família 65

3 Relação Família, Sociedade e Estado 73

Capítulo III As relações entre Infância, Estado e Educação no Brasil 83

1 Infância no Brasil e suas raízes históricas 85

2 Histórico das políticas de atendimento à criança no Brasil 93

3 Infância e direito à educação 105

3.1 O reconhecimento da educação enquanto direito no Brasil 107

Capítulo IV O reconhecimento do lugar da infância na legislação brasileira 115

1 Estado, Democracia e Cidadania 116

2 A criança e a legislação brasileira – seus direitos na Constituição Federal 124

2.1 O direito à educação na Constituição Federal 127

3 O Estatuto da criança e do adolescente e o Poder Público **131**

3.1 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente **135**

3.2 Conselhos Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente **137**

3.3 Conselho Tutelar **139**

3.4 Ministério Público **141**

3.5 Justiça da Infância e da Juventude **143**

3.6 O reconhecimento do direito à educação no Estatuto da Criança e do Adolescente **143**

4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o atendimento educacional a crianças e adolescentes **145**

Considerações Finais **152**

Referências Bibliográficas **157**

INTRODUÇÃO

> *Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros.*
>
> Paulo Freire

A preocupação que deu início aos estudos desta pesquisa teve sua origem relacionada com o tema "violência nas escolas" e o envolvimento de crianças e adolescentes com atitudes violentas no ambiente escolar, tanto em termos de depredação de materiais e de estruturas físicas, quanto de ações de violência contra professores, funcionários e contra os próprios colegas. Em pesquisa anterior, no mestrado, pudemos perceber que muitos desses jovens agiam dessa forma por não considerarem aquele espaço como seu, ou por imaginarem que, agindo assim, de alguma maneira conseguiriam receber a devida e desejada atenção das autoridades escolares. Sabemos que outros fatores contribuem para que esse tipo de violência ocorra e seu estudo deve ser aprofundado levando em consideração, inclusive, as questões sociais e culturais dos grupos envolvidos.

A partir dessas observações, ficou mais clara a percepção de que a criança e o adolescente não podem ser simplesmente considerados culpados por uma situação que faz parte de um problema social muito maior, para o qual os próprios adultos ainda não conseguiram encontrar soluções efetivas e permanentes. É preciso pensar em todo o conjunto de fatores que gera tal situação, para que se possa melhor compreender em que medida a criança e o adolescente são causadores ou vítimas dessa forma de violência. Diante disso, começamos a considerar mais importante observar a violência realizada contra a criança e o adolescente do que a violência por eles proporcionada.

Nos últimos tempos, em grande parte do mundo ocidental, a infância tem sido reconhecida como uma fase da vida que deve ser protegida da exposição inadequada a determinados assuntos ou acontecimentos, bem como resguardada de atitudes e situações violentas. Atualmente, crianças e adolescentes, podem até mesmo ser retirados do convívio de sua própria família se esta se mostrar incapaz de lhes garantir a integridade física ou moral.

Fala-se muito nos direitos de crianças e adolescentes, o que proporcionou a criação de diversas ONGs (Organizações Não Governamentais), com o objetivo de fazer valer tais direitos. Tratar de seus interesses e defender políticas públicas que estejam voltadas ao desenvolvimento e à segurança de crianças e adolescentes, são ações apontadas como de grande importância para os governos e autoridades, certos de que isso lhes trará apoio e credibilidade, uma vez que é possível perceber cada vez mais um desejo, quase um clamor, da sociedade nesse sentido.

Ao mesmo tempo, nunca se falou tanto em violência contra a criança como na atualidade e diariamente somos alcançados por notícias divulgadas por todos os meios de comunicação. Essa realidade certamente não se refere a fato recente e sabemos que não deve ser vista como se nunca tivesse existido, porém, que era tratada de maneira bastante velada, o que por muito tempo nos levou a crer que a criança fosse tão respeitada, quanto um ser "angelical", causando-nos espanto e revolta quando alguns casos de maus tratos, em sua maioria praticados no ambiente extrafamiliar, chegavam ao conhecimento público. Nos últimos tempos, porém, várias situações têm sido expostas à sociedade.

Conforme apontamentos do UNICEF[1], o Brasil possui uma porcentagem de sua população, aproximadamente 24%, na faixa etária entre 0 a 18 anos. O que pode indicar que ¼ da população brasileira, necessita de um olhar diferenciado para se desenvolver plenamente e que, pode estar vulnerável a diversos tipos de violência e violação de direitos, precisando de uma atenção especial dos governos e da sociedade. Um exemplo dessa vulnerabilidade encontra-se no fato de que apesar de termos alcançado uma sensível queda nos índices de mortalidade infantil, passando de 46,9/1000 em 1990 para 24,9/1000 em 2006, as disparidades desses índices entre as classes sociais ainda são muito grandes. Exemplo disso é o fato de as crianças mais pobres possuírem 30% a mais de chance de morrer e se além de pobres, forem negras, esse percentual pode chegar a 50%.

Em termos de educação, apesar dos dados da UNICEF comprovarem que 97,6% das crianças entre 7 e 14 anos se encontra na escola, ainda temos 660 mil sem acesso a ela, sendo que 450 mil dessas crianças são negras. As desigualdades entre as regiões brasileiras também são grandes e nas regiões mais pobres como Norte e Nordeste somente 40% das crianças conclui o Ensino Fundamental, sendo que nas regiões Sul e Sudeste essa porcentagem sobe para 70%. Além disso, de cada 100 estudantes que

[1]Dados retirados de < http://www.unicef.org/brazil/pt/index.html > Acesso em 10 de agosto de 2009.

iniciam o Ensino Fundamental, apenas 59 terminam o último ano desse nível de ensino e apenas 40, o Ensino Médio. Conforme dados informados pelo UNICEF, essa evasão ocorre pelos mais diversos motivos, indo desde questões de violência, até o problema da gravidez na adolescência que em 2003 atingiu 340 mil adolescentes.

Também o UNICEF nos relata que no Brasil, os sistemas de notificação e informação sobre violência contra a criança são fracos e insuficientes, mas apesar disso, existem as informações de que 96% dos casos de violência física e 64% das notificações de abuso sexual contra crianças de até 6 anos de idade são cometidos pelos próprios familiares. Entre os adolescentes, o número de homicídios nas duas últimas décadas aumentou quatro vezes.

Muitos casos têm sido expostos à sociedade por meio da imprensa escrita[2] e falada, sobre crianças sendo abusadas, violentadas e maltratadas de todas as formas. Por outro lado, vivemos um momento de discussão sobre os direitos de crianças e adolescentes. Quase vinte anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, podemos perceber que muito se fala sobre esses direitos que, no entanto, nem sempre são preservados[3].

O Estado é o maior responsável tanto pela elaboração das leis, quanto pela sua observação. Em decorrência dessa situação, a nossa proposta neste trabalho é a de procurarmos compreender a importância da intervenção do Estado na questão da violência, seja como instituição de onde emana a ordenação legal, seja como organismo que observa e faz respeitar a legislação vigente, para que os direitos das crianças e adolescentes sejam preservados. Nesse sentido, pretendemos também perceber de que maneira o Estado brasileiro poderá atuar no sentido de cumprir esse papel. Essa pesquisa, portanto, tem o objetivo de discutir o papel do Estado na proteção aos direitos da criança e do adolescente, compreendendo a evolução do envolvimento do Estado brasileiro nessa proteção. Tais observações estarão relacionadas às idéias de Norbert Elias no que diz respeito ao controle das emoções e pulsões humanas.

---

[2]Alguns dos casos noticiados de violência contra crianças podem ser encontrados em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2006/violenciacontracriancas/> acesso em 30 de outubro de 2009

[3]Vários Congressos, Fóruns e Conferências sobre os direitos de crianças e adolescentes têm acontecido com constância. Alguns exemplos podem ser encontrados em: <http://www.direitosdacrianca.org.br/midia/sala-de-imprensa/sugestoes-de-pauta/iii-congresso-mundial-de-enfrentamento-da-exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes-tera-consulta-nacional > ou <http://www.direitosdacrianca.org.br/temas-prioritarios/8a-conferencia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente> acesso em 25 de janeiro de 2010.

Nesse intento, dividiremos este trabalho em três principais momentos: Num primeiro momento, nos utilizaremos dos conceitos de Norbert Elias a respeito do processo civilizador e das ideias que lhe são inerentes, inclusive a de monopolização da força física por parte do Estado. Conforme essa concepção, quanto mais esse processo se efetivar, maior será o controle das relações interpessoais e nesse caso específico, das relações estabelecidas com as crianças e da violência que delas possa resultar. Num segundo momento, faremos uma análise histórica que nos permitirá perceber os avanços e retrocessos em relação ao reconhecimento de direitos de crianças e adolescentes, tanto em nível internacional, quanto no Brasil.

Num terceiro momento, na tentativa de compreender a ação do Estado brasileiro no sentido de proteger a criança e o adolescente, faremos uma análise do ordenamento jurídico brasileiro, representado pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nas questões referentes à criança e ao adolescente e seus direitos. É importante acentuar que não pretendemos analisar a situação de um determinado tipo de criança, nem a pobre ou abandonada, nem tampouco a de elite, mas sim a condição da criança de um modo geral e os direitos que lhe são devidos, pois a lei não se refere às classes sociais, mas sim à categoria infância e adolescência e suas especificidades.

Elias não tem como principal objetivo analisar a infância ou a violência, mas nossa escolha em relação à sua contribuição teórica se faz devido ao fato de que, a partir do estudo da sociedade e suas relações, nos leva a compreender como ocorreu (e como ainda ocorre) o processo de civilização de costumes e o abrandamento de paixões. O autor faz uma análise que mesmo sendo histórica, não se encontra por ela dominada, procurando acima de tudo compreender até que ponto os papéis sociais esperados e desempenhados pelos indivíduos são socialmente construídos e modificados.

Segundo Elias, o processo civilizador não se realiza de forma homogênea e retilínea, mas numa direção específica que não é perceptível aos próprios indivíduos que dele participam. Desse modo, de acordo com sua análise, as transformações sociais significativas ocorrem somente após longos períodos de tempo. Só existe a possibilidade de se perceber essa direção, posteriormente, por meio de uma análise histórica e sociológica, mas sempre dentro dessa perspectiva de longa duração. Assim, de acordo com Elias,

> só obteremos uma compreensão mais profunda da estrutura da personalidade do indivíduo, e das mudanças históricas em sua modelação ao longo de sucessivas gerações, quando formos mais capazes de observar e analisar longas cadeias de gerações do que é possível hoje. (ELIAS, 1993, p. 272)

Elias também nos leva a olhar a violência não como algo que "já deveria estar totalmente dominado", mas como um problema sobre o qual a humanidade já alcançou um controle muito maior do que em outras épocas de sua história, e assim nos permite compreender que muito ainda precisa ser feito para que alcancemos um estágio de controle de pulsões violentas mais elevado.

Ele desenvolve sua teoria dos processos de civilização, defendendo que quanto mais se elevar o patamar de controle das emoções, mais a civilização tenderá a aumentar. Desse modo, para ele, o patamar de controle das emoções é diretamente proporcional ao grau de civilidade. Assim, quanto maiores forem as exigências, individuais e sociais, de controle das emoções, mais próximos nos encontraremos de um padrão de comportamento a que chamamos de civilizado. Nesse sentido,

> As proibições apoiadas nas sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole. A pressão para restringir seus impulsos e a vergonha sociogenética que os cerca [...] são transformados tão completamente em hábitos que não podemos resistir a eles, mesmo quando estamos sozinhos na esfera privada.[...] O código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano que se torna elemento constituinte do indivíduo. (ELIAS, 1994, p. 189)

Ao analisar o processo civilizador, Elias nos apresenta alguns conceitos que podem ajudar na compreensão das consequências das diversas ações desencadeadas por esse processo em termos de comportamentos dos adultos em relação à infância e adolescência e seu oposto. Alguns desses conceitos presentes em sua teoria, que serão estudados mais detalhadamente no capítulo I, são os conceitos de "poder", "habitus", "figuração", "interdependência", "psicogênese" e "sociogênese".

De acordo com Elias, "poder" tem um significado bem mais amplo do que o de simples possibilidade do exercício de controle de um indivíduo sobre o outro. Para ele, na sociedade o poder não se encontra apenas em um dos lados da relação, mas de certa forma, todos podem vir a exercer poder uns sobre os outros, desde que seu valor social seja reconhecido. Para Elias, o equilíbrio de poder é um elemento de grande importância

nas relações sociais, pois quanto mais esse poder se encontrar equilibrado entre os integrantes da sociedade, mais controladas podem ser as relações.

Outro importante conceito de Elias a ser analisado é o conceito de “habitus”. Para o autor, esse preceito diz respeito à estrutura da personalidade e tem relação direta com um saber social incorporado que não deve ser considerado como algo dado que jamais possa ser modificado, muito pelo contrário, para Elias as mudanças sociais de comportamento, só são possíveis, à medida em que ocorrem as alterações psíquicas. Assim, de acordo com Ribeiro (in: ELIAS, 2001, p. 24), “habitus”, para Elias, implica na união entre história das ideias e pesquisas psicanalíticas, pois uma não pode ser compreendida sem a outra.

Nesse sentido, Elias nos mostra que as concepções de “figuração” e “interdependência”, estão diretamente relacionadas à questão, pois é por meio delas que os indivíduos estabelecem suas relações e agem dentro da sociedade exercendo controle e sendo controlados. As pessoas que estão, na concepção de Elias, totalmente ligadas e entrelaçadas nessas relações sociais exercem seus papéis no sentido de fazer com que o “jogo” social se realize. Assim, para Elias, “a mudança no controle das paixões é conduta que denominamos 'civilização' e guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescentes de pessoas”. (ELIAS, 1993, p. 54)

Também os conceitos de “psicogênese” e “sociogênese” fazem parte da teoria eliasiana dos processos de civilização e precisam ser considerados se quisermos compreender suas ideias. De acordo com esses conceitos, a psicogênese, se refere às alterações que ocorrem na estrutura psicológica dos indivíduos num processo de longa duração a que são submetidos constantemente para controle de suas pulsões. Por outro lado, a sociogênese diz respeito às alterações ocorridas na sociedade, devido às mudanças de comportamentos dos indivíduos. Não podemos, nos esquecer que, na concepção de Elias, uma está sempre relacionada à outra e que esses conceitos fazem parte de sua teoria dos processos de civilização. Por isso, Brandão nos alerta ao fato de que “a sociogênese, assim como o psicogênese, não pode ser pensada ou compreendida separadamente, a não ser por razões didáticas, visando facilitar a compreensão do todo no qual se insere”. (BRANDÃO, 2007a, p. 172)

É preciso compreender que para Elias, os processos de civilização não são compostos por uma série de relações causais, mas são provenientes de uma correspondência constante entre as modificações das estruturas da personalidade e as alterações das estruturas sociais, sem que se possa identificar o ponto inicial de tal

processo. Assim, a civilização é resultado dentre outras coisas, de um processo de alteração no controle das emoções que se encontra relacionado ao crescente grau de entrelaçamento e interdependência entre as pessoas que compõem a sociedade.

De acordo com Brandão (2007a), na teoria dos processos de civilização de Norbert Elias, é impossível pensarmos os conceitos de indivíduo e sociedade como categorias separadas ou antagônicas, pois não se pode separar as transformações ocorridas na sociedade, das alterações das estruturas de personalidade sofridas pelos indivíduos que a formam. Da mesma maneira, a formação dos Estados Nacionais também exerceu influência sobre essas alterações, pois, conforme o autor, "a estrutura do comportamento humano, que chamamos de civilizado, está intrinsecamente relacionada com a estrutura das sociedades ocidentais modernas, que chamamos Estados Nacionais." (Ibid., p. 18)

A partir das ideias de Elias pudemos perceber que seria mais interessante, que, ao invés de somente analisar a violência dos atos em si, deveríamos realizar uma mais acurada observação das implicações das atitudes dos indivíduos dentro da sociedade e da participação ou omissão do Estado. Essa observação estará mais voltada às relações que envolvam a criança e o adolescente e sua possível influência nas questões relativas à violência desencadeada contra esse grupo.

No intento de percorrer o trajeto que leve a essa compreensão e facilite observar o propósito e a relevância de sua realização, no primeiro capítulo faremos uma análise das ideias de Norbert Elias a respeito dos processos de civilização ocorridos nas sociedades ocidentais. Apesar de ter como principal referencial teórico a obra "O processo civilizador" volumes I e II, nos utilizamos também de outras obras do autor que nos ajudaram a compreender sua teoria dos processos de civilização. Esse capítulo foi dividido em quatro etapas. Iniciamos com a abordagem dos conceitos de sociogênese e psicogênese, importantes para a compreensão da teoria de Elias e dos conceitos de figuração e interdependência. Em seguida, discutiremos o processo de civilização e as alterações nos comportamentos e controle das emoções, analisando a ideia de Elias de que a alteração de costumes e comportamentos tem implicações diretas nas mudanças ocorridas na sociedade de um modo geral e estas, por sua vez, também produzem alterações nos comportamentos individuais. Numa terceira etapa, discutiremos o conceito de violência em Elias e suas implicações no processo de civilização. Concluiremos o capítulo, falando a respeito da centralização do poder com o surgimento do Estado e o controle que este passou a exercer sobre a sociedade, pois a

história dos costumes e comportamentos na vida cotidiana e a formação dos Estados Nacionais estão, segundo Elias, totalmente interligados.

No segundo capítulo, discutiremos o avanço do tratamento dado à infância desde a Idade Média até os dias atuais principalmente na Europa, analisando de que maneira o sentimento de infância e de família foi se arraigando à formação da sociedade ocidental, possibilitando um maior resguardo dos interesses e necessidades das crianças. Nesse sentido, se mostrou muito importante a análise dos historiadores Phillipe Ariès e Colin Heywood, bem como da historiadora brasileira Maria Luiza Marcílio. Analisaremos também o Tratado de Erasmo de Rotterdam, estudado por Elias e de grande importância para a compreensão das alterações de comportamento e o comedimento de emoções da sociedade medieval. Será possível também compreender a razão pela qual o Estado passou a se envolver com os problemas relacionados à infância, bem como a maneira como começou a fazê-lo.

No capítulo três, realizamos a discussão histórica a partir das peculiaridades brasileiras mostrando que, se em outros países a criança encontrou dificuldades para se desenvolver e obter o reconhecimento de seus direitos enquanto cidadão, no Brasil, diversos outros fatores se tornaram verdadeiros obstáculos a tais mudanças, deixando a criança vulnerável a todo tipo de ação e de violência por parte da sociedade, por muito mais tempo do que em outros lugares. Contamos para tanto com as contribuições de Mary Del Priore e Irene Rizzini, entre outros importantes historiadores brasileiros, especialmente preocupados com as questões da infância. Veremos também que no caso brasileiro, o Estado a princípio, intervém muito mais como repressor da possível "delinquência" do que como protetor de crianças e adolescentes e que, aqui, apenas tardiamente esses indivíduos foram reconhecidos como sujeitos de direitos.

O quarto capítulo nos ajudará a compreender de que maneira o reconhecimento dos direitos humanos e a democratização do país trouxeram também a visão de que a criança deveria ser prioridade nacional e, nesse sentido as leis, começando pela Constituição Federal, passaram a lhe dar preferência e a tratá-la como cidadã. A partir da ideia presente na Lei Magna, analisaremos o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos referentes às principais questões que propõem e defendem o reconhecimento desses direitos.

Por fim, na última parte desse trabalho, elaboramos algumas considerações finais, das quais destacamos que, dentre os fatores apontados por Elias como importantes para o desenvolvimento dos processos de civilização, a ação do Estado foi

o que melhor proporcionou às crianças e adolescentes, a proteção de seus direitos. No Brasil, num primeiro momento, essa ação se efetivou por meio da elaboração de leis que, no entanto, implicaram em providências por parte do Estado e da sociedade no sentido de alterar a situação dos indivíduos. Embora essa melhora ainda não tenha alcançado os níveis desejados, compreendemos que são importantes para a situação das crianças e adolescentes no Brasil. É preciso, porém, continuar a luta em busca do reconhecimento e da preservação desses direitos.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE CIVILIZADOR DE NORBERT ELIAS E O CONTROLE DAS PAIXÕES E EMOÇÕES

> *"Se a estrutura das configurações humanas alcançar um equilíbrio mais durável entre as exigências gerais da existência social do homem, por um lado, e suas necessidades e inclinações pessoais por outro, [...] então e só então, poderão os seres humanos dizer a respeito de si mesmos, com alguma justiça, que são civilizados.Até então poderão dizer, quando muito: o processo civilizador está em andamento."*
>
> **Norbert Elias**

A humanidade sempre viveu grandes contradições ao longo de sua existência. Dentre elas, uma nos chama a atenção, pois embora tenha alcançado um elevado nível de civilização, pelo menos aos olhos do indivíduo ocidental do século XXI, esse mesmo grupo pode por vezes cometer atos de extrema violência, que podem ser considerados até mesmo irracionais. Assim, duas situações totalmente opostas podem ser verificadas em relação à humanidade: por um lado, o fato de considerar-se em um estágio elevado de civilização; por outro, o de precisar, com frequência, questionar-se sobre o porquê, com tanta frequência retorna e muitas vezes, consente a barbárie.

Desse modo, percebemos que apesar das conquistas em relação à infância, verificadas por meio do reconhecimento de seus direitos e o amparo legal que lhe tem sido dado, ainda tantos casos de injustiça e violência são detectados[1]. Na tentativa de compreender este fato, utilizaremos como ponto de partida as concepções de Norbert Elias a respeito do processo civilizador. Conforme dissemos anteriormente, a escolha desse autor se deve ao fato dele nos mostrar que não devemos encarar a violência como fenômeno que já deveria ter sido contido, mas como um problema sobre o qual a humanidade já conseguiu exercer um domínio muito maior do que em outros tempos históricos. Apesar disso, Elias acredita que, em momentos compreendidos como

[1]Cf:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2006/violenciacontracriancas/casos_de_violencia.shtml> Acesso em 30 de out. de 2009.

momentos de exceção, a humanidade acaba por retornar à violência sem grandes dificuldades. Elias também realiza a sua pesquisa buscando compreender como se deu o processo de civilização do ser humano, que consideramos de fundamental importância para entender o controle individual sobre os instintos violentos.

Desse modo, a finalidade deste primeiro capítulo é retomar as ideias do autor que mais contribuíram para fundamentar a sua tese de que quanto mais se elevar o patamar de controle das emoções, tanto social, quanto individualmente, mais se eleva o processo de civilização, o que deveria sob determinado ponto de vista, proporcionar uma diminuição da violência.

Elias nos leva a um estudo histórico e sociológico a respeito do processo de civilização do homem, tomando como ponto de partida o continente Europeu na Idade Média. Ele demonstra que esse processo se dá a partir de dois pontos principais: primeiro através do controle individual das emoções e pulsões e, em seguida, por meio do controle e monopólio legítimo de violência e da tributação por parte do Estado. Ele aponta o porquê da escolha da Idade Média e demonstra que o faz como ponto de partida, não imaginando esse período como princípio do processo de civilização, nem representando um estágio de "primitividade", mas, sim, por apresentar um padrão diferente do nosso. Não o utiliza por ser melhor ou pior, apenas pela diferença que apresenta em relação ao tempo atual.

Segundo Elias (1993), o comportamento e as emoções dos homens mudam de acordo com as diferentes formas de vida que começam a surgir e às quais o indivíduo precisa se adaptar. De acordo com o autor, conforme surgem formas de vida e funções diferentes, os sentimentos e emoções e a estrutura de anseios e impulsos se modificam juntamente com eles. Por isso, na sociedade medieval as pessoas deixavam transparecer seus sentimentos e liberavam seus impulsos de maneira acentuadamente mais rápida e espontânea do que mais tarde, quando as emoções passaram a ser mais controladas.

Enquanto essas emoções são menos reguladas, estão também mais passíveis à oscilações violentas entre os extremos. Por isso ao mesmo tempo em que o indivíduo poderia parecer tranquilo em meio a sua vida cotidiana, também poderia partir agressivamente sobre um outro que lhe pudesse representar qualquer tipo de ameaça. O autor nos mostra que a tendência das pessoas a viver em sociedade, observando umas às outras, começou a delinear uma nova característica presente no processo de civilização, que é a coação de uma pessoa sobre a outra, com o propósito de alterar ou moldar determinados padrões de comportamento.

Desse modo, nos dedicaremos em primeiro lugar a compreender algumas das ideias centrais do autor no sentido de entender suas concepções a respeito do processo civilizador. A seguir verificaremos com o autor em que medida o abrandamento de costumes e mudanças nos comportamentos influenciaram a alteração da psiquê demonstrando de que forma ocorre o processo de civilização indicado por Elias. Em terceiro lugar, iremos acompanhar suas ideias no que se refere à compreensão da mudança de um momento de total utilização da violência nas relações sociais para um momento de tão forte autocontrole, capaz de levar à aparência de uma pacificação social. Por fim verificaremos de que maneira uma maior intervenção do Estado contribuiu para que essa violência individual fosse controlada.

1 Relações interpessoais: Psicogênese e sociogênese

Antes de iniciarmos a análise das principais ideias de Elias, é importante compreender o conceito de civilização por ele utilizado. O próprio Elias (1994) considera muito difícil realizar tal conceituação uma vez que existe diferença entre os significados que os povos atribuem a essa palavra no tempo e no espaço. Utilizando a concepção que expressa o sentimento que o próprio europeu tem de si mesmo, no século XX, ele nos apresenta a ideia de que civilização se refere a uma série de conquistas e aprendizados adquiridos ao longo do tempo, como nível de desenvolvimento da tecnologia, maneiras de se portar nas diferentes situações, desenvolvimento dos conhecimentos científicos, nível de aceitação das diferenças religiosas, costumes, habitações, aceitação das diferenças e igualdades entre os sexos, formas de punição determinadas pelo poder judiciário, modo como são preparados os alimentos, etc.

Para chegar a esse estágio de conhecimento e alterações nos padrões de comportamento, compreendido como civilizado, os homens tiveram que passar por diversas mudanças em seu cotidiano e nas relações interpessoais. O cenário social sofreu alterações e os papéis a serem desempenhados pelos indivíduos se modificaram, por isso ele precisou se adaptar a essas novas formas de vida e aos novos relacionamentos que surgiram em decorrência das mudanças da sociedade. Despontam outras funções sociais, e como consequência, uma diferente estrutura social passa a se solidificar, é a ideia de interdependência apresentada pelo autor.

Nesse emaranhado de papéis sociais e sentimentos a eles atrelados, percebe-se que os indivíduos estão totalmente ligados entre si, tendo que se manter, bem como

manter a sociedade como um todo. É daí que surgem os conceitos de figuração e interdependência, presentes nas ideias de Elias e apontados por Brandão (2007a), como "basilares" em sua teoria dos processos de civilização.

Elias mesmo se refere à figuração dizendo que as relações e funções sociais, devem ser vistas como um conjunto de relações interdependentes que ligam os indivíduos entre si. Por isso a figuração é descrita pelo autor como "a teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras". Essas figurações estão em fluxo constante e é exatamente por isso que seu conjunto é compreendido como processo. (ELIAS; DUNNING, *apud* BRANDÃO, 2007a, p. 91)

Temos como exemplo, disso, a sociedade de corte que vivia sob o jugo das mais constantes tensões. Naquela sociedade, as forças sociais se impunham na modelagem dos indivíduos e cada um agia em consonância com aquilo que seus pares esperavam dele. De acordo com Elias (2001), ao se analisar a estrutura dessas tensões, percebe-se

> uma figuração com um equilíbrio de tensões multipolarizado. Ele tem um eixo principal de tensões e em torno dele agrupam-se muitas outras tensões, algumas maiores, outras menores. De um lado, os ocupantes de altos cargos governamentais e administrativos, provenientes direta ou indiretamente da burguesia, a nobreza administrativa, e de outro lado, os membros da *noblesse d'épée*, pertencentes à aristocracia e em parte ocupantes de cargos de corte, cargos militares ou cargos diplomáticos – são esses os dois polos desse eixo principal. (ELIAS, 2001, p. 268 e 269)

Naquele contexto, o rei era o detentor de todo o poder perante os demais, e todos estavam sujeitos à sua vontade. Ele os promovia ou rebaixava de acordo com seus próprios critérios. E porque precisava manter o equilíbrio de tensões da sociedade, às vezes concedia terras, poder e prestígio a um grupo, e às vezes concedia a outro. Ao mesmo tempo, porém, que mantinha esses grupos sob controle, acabava por lançá-los uns contra os outros. Essa foi sua maneira de controlar a sociedade e se manter no poder.

É importante verificar que as figurações formadas pelos indivíduos e entre eles na sociedade, não são processos planejados, nem intencionais. Assim, no desenrolar das vivências em sociedade, os relacionamentos vão acontecendo e provocando novas reações que, por sua vez, vão trazendo suas consequências para a vida em sociedade, porém, nada disso é planejado ou provocado intencionalmente, nem mesmo os indivíduos mais envolvidos com a situação, percebem a princípio o seu significado.

Tudo vai acontecendo conforme são vivenciadas as diversas situações, que vão proporcionando novos aprendizados e passando a exigir atitudes diferentes dos integrantes da sociedade diante do novo.

Essas intrincadas relações sociais e as maneiras como foram se desenvolvendo foram estudadas por Elias, que atribuiu a esse estudo o nome de "psicogênese" e "sociogênese". Nele o autor pretende mostrar que a maneira como os indivíduos agem, irá interferir diretamente na sociedade provocando mudanças, alterando ou desenvolvendo novos modelos das relações de interdependência no decorrer do seu crescimento. Tais ocorrências são extremamente importantes nas alterações da personalidade e do comportamento dos indivíduos.

De acordo com Brandão (2007a), existe relação entre o controle das emoções e esses dois principais eixos conceituais da teoria dos processos de civilização. O autor nos indica, inclusive, que as ideias de psicogênese, sociogênese e de controle das emoções formam a teoria dos processos de civilização de Elias, não podendo ser pensadas ou entendidas separadamente, mas como um conjunto.

A psicogênese se refere às transformações do comportamento humano e das estruturas da personalidade dos indivíduos. A sociogênese é uma teoria do desenvolvimento social que analisa as alterações ocorridas nas diferentes estruturas sociais. Assim, Brandão nos mostra que

> a teoria dos processos de civilização proposta por Elias, baseia-se na defesa de que toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese) produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas da sociedade (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidade dos seres individuais que a compõem. (BRANDÃO, 2007a, p. 15)

De acordo com Elias, para se explicar e compreender os processos civilizadores é preciso investigar a transformação da estrutura da personalidade e de toda a estrutura social. Ele nos mostra que é necessário haver simultaneamente um estudo psicogenético para apreender todo o campo das energias psicológicas individuais, "a estrutura e a forma tanto das funções mais elementares quanto as mais orientadoras da conduta do indivíduo". É necessário também, um estudo sociogenético, buscando compreender "a estrutura total de um campo social formado por um grupo específico de sociedades interdependentes e da ordem sequencial de sua evolução". (ELIAS, 1993, p. 239)

Conforme o autor, com a gradual mudança das funções e instituições sociais ocorreu também uma transformação da auto-orientação individual, inicialmente nos principais grupos da nobreza e da burguesia, mas que se estendeu a todos os demais integrantes da sociedade, fazendo com que houvesse um aumento nas possibilidades de previsão e uma maior regulação dos impulsos individuais. Assim, Elias demonstra que de acordo com o grau de pacificação da sociedade, os indivíduos modificam seu comportamento, forçando-se a viver pacificamente. Nesse sentido, o fato de viver em uma sociedade na qual observar e ser observado, no que diz respeito ao comportamento, faz com que o código de conduta dessa própria sociedade seja alterado.

Nesse contexto, o patamar de repugnância também se modifica e altera a estrutura psicológica, fazendo com que o indivíduo se torne mais sensível resultando em alterações no padrão de comportamento. Desse modo, Elias nos mostra que vergonha e repugnância estão relacionadas ao medo ou não que o indivíduo pudesse sentir de outro membro da sociedade e a partir do século XVI, são características do processo civilizador. Para ele,

> a racionalização e o avanço dos patamares de vergonha e repugnância expressam uma diminuição do medo físico direto a outras pessoas e uma consolidação das ansiedades interiores automatizadas, das compulsões que o indivíduo agora exerce sobre si mesmo. Em ambas, são igualmente manifestadas a capacidade de previsão maior e mais diferenciada e a visão a longo prazo que se tornam necessárias a fim de que grupos de pessoas cada vez maiores possam preservar sua existência social numa sociedade crescentemente diferenciada. (ELIAS, 1993, p. 243)

Percebemos que a cadeia de inter-relações é forte e tudo se encontra diretamente relacionado na sociedade. As atitudes e os comportamentos individuais, não podem ser vistos de maneira isolada dos demais movimentos sociais. Conforme Elias (1993), a atitude de um indivíduo hoje, traz consequências para toda a sociedade depois e sendo resultante daquela atitude, promove alterações nos comportamentos e modos de ver a vida dos indivíduos do grupo. Nesse sentido, Brandão (2007a) nos mostra que na teoria dos processos de civilização proposta por Elias, é um erro separar as transformações gerais sofridas pelas sociedades, das alterações ocorridas nas estruturas de personalidade dos indivíduos que as compõem. Umas estão completamente relacionadas às outras e não podem ser vistas como se nada tivessem em comum, ou que em nada se influenciassem mutuamente.

É aqui que aparece mais um importante conceito apresentado por Elias que é o conceito de poder. Para ele, poder não é algo que pertença a um indivíduo ou apenas a um grupo de indivíduos dentro da sociedade, mas sim, que todos têm em certa medida uns sobre os outros e esta, para o autor, é uma característica estrutural das relações humanas. Desse modo, o equilíbrio de poder constitui um elemento integral de todas as relações humanas. Sendo assim, todos têm poder uns sobre os outros, desde que, enquanto indivíduos ou grupo, lhes seja atribuído algum valor. O autor utiliza como exemplo a criança e seus pais, pois não somente estes exercem poder sobre a criança, mas de acordo com o valor que ela possui para eles, passa também a exercer sobre eles algum tipo de poder. (Cf. ELIAS, 2008, p. 80)

Da mesma forma, é importante compreender o conceito de "função", que conforme Elias deve ser compreendido, não com uma "tarefa desempenhada por uma parte de uma totalidade harmoniosa [...] mas tal como o poder, deve ser compreendido como um conceito de *relação.*" Desse modo, as funções sociais estão relacionadas às interdependências que constrangem as pessoas, o que pode acontecer com maior ou menor força. (Ibid., p. 84)

Para o autor, as pessoas ou grupos que desempenham funções recíprocas exercem uma coerção mútua. O que torna possível que em determinado momento um demonstre ter mais poder sobre o outro é o fato de um lado reter em algumas situações mais potencial relacionado àquilo de que necessitam. Quando essa retenção de potencial é desigual, um dos lados passa a exercer um maior poder coercivo do que o outro.

Assim, aquele que tem maior potencial de reter o que o outro necessita, tem a capacidade de torná-lo mais dependente e dessa maneira, exercer maior poder sobre ele. Quem tem uma proporção de poder mais elevada, pode orientar mais as atividades do outro grupo e exercer maior pressão sobre ele. E nesse sentido o poder deve ser temido, porém, enquanto característica estrutural da sociedade, "poder" não pode ser considerado nem bom, nem mau.

Para compreendermos melhor as ideias de Elias a esse respeito é importante atentar para a sua concepção de que tanto os indivíduos quanto a sociedade e suas relações não podem ser considerados como algo estático, mas sim como processos, que se apresentam em constante movimento. É por isso que segundo o autor, "do entrecruzar de ações de muitas pessoas podem emergir consequências sociais que ninguém planejou." (ELIAS, 2008, p. 103)

As relações sociais e seus movimentos, vistos por Elias como “jogos” devem ser encarados, não como que determinados pelo “poder” deste ou daquele jogador, mas é preciso levar em consideração o fato de que o próprio jogo exerce poder sobre o comportamento e pensamento dos jogadores individuais, “pois suas ações e ideias não podem ser compreendidas se forem explicadas por si mesmas, mas sim no interior da estrutura do jogo”. (Ibid., p. 104)

Chartier, ao escrever o prefácio do livro “Sociedade de Corte”, demonstra que a esses conceitos pode-se acrescentar a ideia de equilíbrio das tensões, mostrando que os indivíduos estão estreitamente ligados uns aos outros, permitindo modificar a ideia existente a respeito de liberdade e determinismo. Para o autor, Elias recusa o terreno da metafísica e “prefere pensar a liberdade de cada indivíduo como inscrita na cadeia de interdependências que o liga aos outros homens e que limita o que lhe é possível decidir ou fazer.” Assim, é a modalidade variável de cada uma das cadeias de interdependência que define a especificidade de cada formação ou figuração social. (CHARTIER *in* ELIAS, 2001, p.13)

Para Chartier essa definição dá origem a alguns conceitos que devem ser analisados e considerados na compreensão das relações interpessoais. Em primeiro lugar, é preciso ultrapassar a ideia de oposição entre homem considerado como indivíduo livre e sujeito singular e homem considerado como ser em sociedade, integrado nas solidariedades e comunidades múltiplas. Depois é preciso modificar a maneira de pensar as relações intersubjetivas, pensando-as em suas modalidades historicamente variáveis e diretamente dependentes das exigências próprias de cada figuração social. E por último, essas ideias nos levam a abandonar completamente a distinção que designa como concretos e reais apenas os indivíduos e trata como abstrações as formas sociais que os ligam uns aos outros. O autor nos mostra, portanto, que para Elias uma das questões centrais da sociologia é saber de que modo e porque os indivíduos estão ligados entre si constituindo figurações humanas específicas.

De acordo com Elias (1993), a partir do momento em que ocorre uma maior divisão de funções dentro da sociedade, várias alterações acontecem, como a elevação dos padrões de vida de grandes segmentos da população, uma dependência funcional da classe superior e uma crescente estabilidade instaurada pelos monopólios centrais. Essa divisão de funções aumentou a produtividade do trabalho, que por sua vez foi pré-condição para a elevação dos padrões de vida de classes que cresciam. Posteriormente foi possível a formação de monopólios mais estáveis de força física e tributação.

Por outro lado, esse aumento na divisão de funções fez com que um maior número de pessoas vivesse em dependência recíproca, e exigiu do indivíduo um maior controle de suas paixões e condutas determinando um autocontrole ainda maior. Esse foi para Elias, o preço que o homem teve que pagar pelo desenvolvimento, maior segurança e pelas vantagens que lhe acompanham.

O comedimento e o autocontrole característicos de todas as fases da civilização também resultam na necessidade de cooperação de cada indivíduo e da divisão da sociedade em classes. O tipo de comedimento e modelação de paixões, gerado em membros das classes superiores, acabou por refletir numa competição dentro da própria classe e em pressões constantes que vinham de baixo, produzidas, em forma sempre mutável, pela divisão de funções que avançava gradualmente.

Assim, de acordo com Elias (1993, p. 257),

> em todas as ondas de expansão que ocorreram quando o modo de conduta de um pequeno círculo se difundiu por classes mais numerosas em ascensão, pode-se perceber duas fases: a de colonização ou assimilação, na qual a classe mais baixa e numerosa se submete ao padrão de conduta do grupo superior tradicional e uma segunda fase de repulsão, diferenciação ou emancipação, na qual os grupos em ascensão aumentam perceptivelmente seu poder social e autoconfiança, enquanto o grupo superior é forçado a uma maior moderação e isolamento e tornam-se maiores os contrastes e tensões na sociedade.

Ao ocorrer a minimização de tensões e conflitos entre os homens, suas relações poderão se tornar mais brandas e menos nocivas a sua própria vida e à sociedade. Nesse caso, poderá deixar de ser exceção e tornar-se regra que o individuo alcance o equilíbrio entre suas paixões que lhe exigem satisfação e realização e as limitações impostas. Para o autor, somente no dia em que isso acontecer, o homem poderá se dizer civilizado. Até então, o que acontece é se encontrar em processo de civilização.

A partir do século XVII o significado central e representativo da corte para a sociedade europeia passa a ser a cidade. A sociedade aristocrata foi superada, mas o padrão civilizatório e cultural desenvolvido por ela foi preservado. A sociedade de corte foi marcada por uma forte hierarquização social representada por situações ou circunstâncias como, por exemplo, as moradias. Nessa sociedade, ninguém se atrevia a agir de maneira diferente, pondo em xeque suas normas. O que atualmente é simplesmente luxo, naquela época, era uma maneira de se situar na sociedade.

De acordo com Elias (1993), a sociedade aristocrática da corte, apresentava como particularidades o fato de ser ociosa, e de atribuir valor à necessidade de consumir de acordo com seu nível para obter o respeito dos demais membros da sociedade. Assim, vemos como característica das sociedades pré-industriais um respeito muito maior pela riqueza conquistada sem esforço e por outro lado, um quase desprezo pelo inverso. Todo o sistema social era impregnado por tensões e rivalidades entre as pessoas que procuravam proteger suas posições, demarcando-as contra os níveis inferiores.

A exigência em relação ao indivíduo passa a ser relacionada a um novo comedimento, um controle e regulação mais extensos de comportamento, que antes a velha forma de vida medieval não mostrava necessidade. O indivíduo deixa de ser livre, no sentido de não precisar se controlar e tão pouco dar explicações a respeito de seus atos. Deixa de ser dono de si mesmo, pois agora vive com outras pessoas e precisa aprender a se comportar com cada uma de acordo com sua posição dentro da sociedade. Precisa aprender a exercer uma nova autodisciplina de acordo com os novos laços de interdependência.

Essa sociedade impunha a si mesma um grande fardo por meio da necessidade de realização de cerimoniais e obediência à etiqueta. Para os nobres, abrir mão do cerimonial poderia significar romper com sua condição aristocrática, ou seja, abrir mão dos privilégios alcançados. De acordo com o autor, “a vida da corte é um jogo”, não era uma vida pacífica, mas vivia-se em constante “estado de atenção” com medo de se perder o status. (ELIAS, 2001, p.120)

A arte de observar as pessoas com o objetivo de conhecer o outro e a si mesmo para se controlar era um dos aspectos cultivados nos membros da sociedade de corte. E nessa sociedade se forma a noção de que o egoísmo é a força motriz dos atos humanos. As pessoas não se interessavam pelas outras, como seres humanos, mas todo interesse estava ligado direta ou indiretamente a um valor material. Assim, para o rei, por exemplo, a nobreza tinha a função de contrabalançar as camadas burguesas e vice-versa. A dependência nessa sociedade era uma de suas características. A nobreza dependia do rei e ele dependia da nobreza, porém, o rei não dependia de um nobre em especial, se este o incomodava, ele o substituía por outro.

Por isso, Elias nos propõe, dentre outras coisas, compreender o indivíduo como uma pessoa em variadas figurações. Para ele,

> a noção de que as investigações sociológicas nivelam e igualam os homens como indivíduos, só é justificada na medida em que se faz

> uso, na pesquisa, de teorias e métodos sociológicos que tratam os fenômenos sociais não como figurações de indivíduos, mas como fenômenos que existem fora e além dos indivíduos. Quando percebemos o indivíduo como uma pessoa em figurações que ele constitui junto com outras pessoas, isso aprofunda e dá rigor a nossa compreensão da individualidade. (ELIAS, 2001, p.218)

Na fase de transição para a nobreza de corte, os nobres que haviam crescido nas propriedades de seus pais precisavam se acostumar à vida de corte, mais refinada, diversificada, rica em relações, mas que, exigia um autocontrole muito maior. As camadas superiores que estão submetidas a coerções da interdependência e a auto-coerções de origem cultural mais forte do que as de formações anteriores, veem nos representantes de estágios anteriores, símbolos de uma vida mais livre, independente, simples, natural, ou seja, muito melhor. O autor nos mostra que as relações interpessoais e a interdependência criada em consequência desses relacionamentos passam a modificar a vida dos indivíduos e estes, uma vez que têm sua estrutura psíquica alterada, consequentemente, modificam a sociedade.

Desse modo, podemos perceber que esses conceitos de figuração e interdependência, que dão origem à ideia de psicogênese e sociogênese, são essenciais para a compreensão da teoria dos processos de civilização de Norbert Elias. É preciso, porém, compreender de que maneira ocorreu a trajetória das alterações na personalidade dos indivíduos, e essas alterações foram demonstradas nas mudanças de comportamento.

2 O processo de civilização e as alterações nos comportamentos e no controle das emoções

Voltando à Idade Média, Elias (1994) nos apresenta um cenário no qual os padrões de comportamento são muito diferentes dos nossos. Atitudes e maneiras de se portar em sociedade, segundo o autor, demonstravam um maior desprendimento das opiniões alheias e mesmo de noções de higiene e limpeza. Assim, diversos costumes que hoje nos parecem comuns e corriqueiros tiveram sua evolução como processo de civilização de maneira diferenciada e intrigante.

As técnicas de comer na Idade Média, por exemplo, demonstravam um padrão muito especial das relações humanas e das estruturas de sentimentos. De acordo com o autor, como não podemos estudar as maneiras à mesa de forma isolada, pois “elas são

um segmento da totalidade de formas socialmente instaladas de conduta", devemos ficar atentos a esses modos e tomá-los como indícios que nos levem a compreender a sociedade e seu funcionamento. Como exemplo disso, ele nos mostra que pessoas de classe mais alta tinham preferência ao lavar as mãos ou ao servirem-se de um prato. Tais fatos não poderão ser considerados como alterações isoladas, ou como fatos em si, mas como que pertencentes a um processo mais amplo de modificação da sociedade e dos indivíduos. (ELIAS, 1994, p. 80)

A partir do século XVI começam as exigências e proibições da sociedade para modelar os indivíduos. Surgem os tratados de boas maneiras, dentre os quais o autor destaca o de Erasmo de Rotterdam: "Da civilidade em crianças". De acordo com Elias, esse tratado trouxe à tona uma palavra que apesar de muito antiga e comum precisou desse novo impulso para fazer parte das relações de uma maneira bem mais forte. Essa palavra foi *civilitas* e de acordo com o autor:

> Intencionalmente ou não, ele expressou na palavra algo que atendia a uma necessidade social da época. O conceito *civilitas,* daí em diante, ficou gravado na consciência do povo com o sentido especial que recebeu no tratado de Erasmo. (ELIAS, 1994, p. 68)

Editado em várias outras línguas, palavras correspondentes foram surgindo, fato que demonstra mudanças na vida do próprio povo, principalmente porque os novos conceitos estavam destinados a se tornarem fundamentais e de longa duração na vida da sociedade. A importância desse tratado encontra-se não como obra isolada, mas por ser um sintoma de mudança, uma concretização de processos sociais, daquilo que Elias (1997) chama de "habitus", e que de acordo com Chartier no prefácio à "Sociedade de Corte" (ELIAS, 2001), significa uma economia psíquica ou estrutura da personalidade e que para Elias, possui um sentido de saber social incorporado e que não deve ser considerado como algo fixo e estático. Para Elias, o "habitus" muda com o tempo e isso implica em equilíbrio entre continuidade e mudança. O Tratado pode ser uma evidência de tal alteração, pois trouxe à tona um assunto que estava pronto para ser explorado pela sociedade de então e que a auxiliou a modificar seu comportamento. Isso demonstra que, embora a sociedade medieval ainda não conseguisse modificar completamente seus padrões de comportamento, já estava preparada para a qualquer momento iniciar o processo de alteração.

Erasmo não foi o primeiro a se interessar por esses assuntos. Questões semelhantes ocuparam homens na Idade Média, na Antiguidade greco-romana e em outras civilizações anteriores que se assemelhassem a elas. Elias explica a escolha por esse autor da seguinte maneira:

> o tratado de Erasmo surge em uma época de reagrupamento social. É a expressão de um frutífero período de transição após o afrouxamento da hierarquia social medieval e antes da estabilização moderna. Pertence a uma fase em que a velha nobreza e cavaleiros feudais estava ainda em declínio, enquanto se encontrava em formação a nova aristocracia das cortes absolutistas. (ELIAS, 1994, p. 85)

De acordo com Elias, o que realmente importa ao observarmos obras como a de Erasmo, é que elas vêm falar a respeito do avanço no patamar do embaraço e da vergonha sob a forma de "refinamento" ou como prova de "civilização" que antes não existia. É importante observar que naquele momento, um comportamento uniforme tornava-se uma exigência cada vez maior. As pessoas eram forçadas a viver de uma maneira diferente em sociedade e para isso, tornavam-se mais sensíveis às pressões de outras pessoas. Isso, porém, não ocorreu de maneira súbita, mas lentamente o código de comportamento foi se tornando mais rigoroso e aumentou o grau de consideração esperado dos demais. Esse refinamento está relacionado às mais diversas questões, desde as maneiras de se portar à mesa, até as formas de pensar ou falar.

A obra de Erasmo trata do comportamento das pessoas em sociedade e mostra um estilo de vida que se perdeu, de atitudes que atualmente causam vergonha ou asco, mas que em determinado momento estiveram presentes na vida das pessoas como algo comum. Elias nos revela, porém, que esse comportamento externo é uma representação da manifestação do homem interior e que o próprio embaraço que hoje sentimos ao ouvir ou falar sobre as atitudes que Erasmo nos apresenta, faz parte do processo de civilização.

Assim, Elias (1994) nos leva a perceber que a "civilização" que muitas vezes imaginamos ser algo pronto e acabado, como se fizesse parte do ser humano e já estivesse a ele integrada, é parte de um processo no qual nós também estamos envolvidos. Todos os demais componentes, como maquinarias, descobertas científicas, formas de Estado, etc., são características que comprovam a existência de uma estrutura social peculiar e que possui formas de comportamento que lhe são correspondentes.

Outros códigos de boas ou más maneiras, provenientes de diversos outros povos como ingleses, franceses, italianos, alemães, latinos, estudados por Elias (1994), confirmam o padrão de relações entre as pessoas, a estrutura da sociedade e a psiquê medieval, apesar de representarem as mais diversas localidades. A unidade de comportamento ali descrita é que deve ser considerada, pois demonstra a unidade do comportamento concreto na classe superior medieval e que deve constatar que as eventuais diferenças entre esses tratados são insignificantes no todo.

Havia um importante significado para as normas de comportamento que era o de pertencimento a uma determinada classe social ou não. Naquele momento, as normas e as formas de se comportar revelavam a classe social do indivíduo, porém, a classe mais alta criava as normas de conduta padrão e os pertencentes à classe mais baixa nem sempre poderiam igualar-se em termos de procedimentos. Algumas atitudes seriam peculiares à nobreza e outras seriam próprias dos camponeses, o comportamento de uns e de outros estava sofrendo constante comparação.

Porém, mesmo as normas mais elementares de conduta se dirigiam a adultos, e os procedimentos à mesa, eram um segmento do comportamento social, o que demonstra que os próprios adultos estavam construindo atitudes em cada situação vivenciada em sociedade. Aquele era um momento de aprendizagem, não somente de boas maneiras, mas de modos de comportamento aceitáveis e necessários para um bom desenvolvimento social.

Importante perceber que Elias nos mostra que os fenômenos triviais como o comportamento à mesa ou os hábitos de comer carne, de utilizar utensílios ou se portar em relação às outras pessoas, nos demonstram a estrutura e desenvolvimento da psiquê e suas relações. Para ele, a tendência psicológica acompanha o processo social e assim, uma grande repugnância por determinadas situações que acompanham a sociedade do século XX surgiram com o controle das emoções e dos comportamentos sociais. Uma característica de todo o processo chamado de civilização é a tendência cada vez mais forte de remover o que é desagradável da vista. Assim, alguns atos eram proibidos não pelo que pudessem acarretar em termos racionais, mas somente como refinamento das atitudes e dos comportamentos.

Elias (1994) apresenta a ideia de que a utilização ou não de alguns talheres, utensílios e móveis dentro das casas e até mesmo do vestuário podem indicar não somente alterações de comportamentos, mas acima de tudo, alterações nas maneiras dos indivíduos enxergarem a si mesmos e a própria sociedade. Ao falar sobre o uso da faca,

por exemplo, nos mostra que em um determinado momento ele é bem restrito devido a um grande número de proibições, porém, a atitude social em relação a ela e às regras que pautam seu uso à mesa, bem como os tabus que lhe cercam são de natureza emocional.

Desse modo, medo, repugnância, culpa, associações e emoções exageram o perigo real. Podemos mencionar, como exemplo, a pouca proibição existente na Idade Média em relação ao uso desse utensílio. Naquele momento poderia ser assim, pois, a classe dominante de guerreiros estava com constante disposição para lutar e o controle das emoções era menor. Porém, conforme passa a haver uma mudança nos relacionamentos, a preocupação com tudo que possa fazer lembrar os momentos de perigo, deve ser eliminado da vista. São a memória e a associação da faca com o perigo, em conjunto com a pacificação da sociedade, que limitam seu uso. Assim, de acordo com Elias,

> A sociedade, que nessa época começa a limitar cada vez mais os perigos reais que ameaçam o homem e, em consequência, a remodelar sua vida afetiva, coloca também cada vez mais barreiras em torno dos símbolos, dos gestos, e dos instrumentos de perigo. Aumentam assim, as restrições e proibições ao uso da faca, juntamente com as limitações impostas ao indivíduo. (ELIAS, 1994, p. 130).

Da mesma forma, o autor nos mostra de que maneira o uso do garfo à mesa demonstra uma mudança na estrutura de impulsos e emoções. Se em determinado momento o indivíduo poderia utilizar as mãos ao se alimentar sem que isso representasse nenhum problema, conforme o nível de controle de emoções aumenta e a civilização dos costumes vai acontecendo, deixa de ser permitido que esses comportamentos ocorram com facilidade. Percebe-se que a principal função de tratados como o de Erasmo de Rotterdam era a de causar a elevação do patamar de vergonha, pois isso também demonstra um controle bem maior dos impulsos, um crescimento do autodomínio. O garfo, naquele momento era a "corporificação de padrão específico de emoções e um nível exclusivo de nojo". (Ibid., p.132)

Também a utilização de objetos e utensílios dentro do lar, se modificou nesse movimento de alteração da sociedade e a utilização da escarradeira é um exemplo disso. Ela passou de objeto de prestígio, quando deveria ser exposta à vista de todos, à utensílio privado, sendo guardada em local mais íntimo, até tornar-se totalmente dispensável, quando as pessoas já nem mesmo sabem a que tipo de objeto se refere.

De acordo com Elias (1994), a modificação do hábito de escarrar e sua eliminação é um exemplo da possibilidade de alteração da vida psíquica. O autor nos mostra que em algum momento era não apenas um costume, mas uma necessidade geral dos indivíduos. Aos poucos foi se modificando a maneira de fazê-lo, dando mais atenção a detalhes, aconselhando-se inclusive nos manuais de boas maneiras a utilizar um pedaço de pano (que mais tarde viria a ser o lenço) e não o chão conforme o costume na época. Nas residências, porém, a escarradeira foi objeto de prestígio, pois somente as famílias de melhor posição social a possuíam e podiam exibi-la.

Segundo Elias, tabus e restrições os mais diversos, acompanharam a supressão da necessidade de escarrar, num primeiro momento essa extinção ocorre não devido a questões racionais, como seria a compreensão da falta de higiene que tal fato demonstra em si, podendo ser fonte de diversas doenças, mas sim por medo de outras pessoas, ou seres imaginários. Mais tarde, os sentimentos de nojo e medo de perder prestígio dentro da classe social a qual pertencia, fizeram com que o hábito se modificasse. Com a supressão dessa necessidade, outros costumes podem ter vindo a fazer parte da vida do indivíduo, como por exemplo, o de fumar. Porém, a supressão que ocorreu nesse caso não foi possível em outros e isso coloca um limite no processo de transformação da personalidade humana. Ela é submissa a certas fidelidades que podem ser chamadas naturais. O processo histórico a modifica dentro desses limites.

Conforme Elias (1994), sentimentos de vergonha e asco, bem como avanços no patamar da delicadeza, são manifestações da natureza humana em condições sociais específicas e reagem sobre o processo sócio-histórico como um de seus elementos. A mesma vergonha que fez com que o uso do garfo e do lenço passassem a existir, também transformou a utilização da camisola para dormir uma coisa normal em lugar do ato de despir-se totalmente, tanto para dormir, quanto para ir às casas de banho.

Da mesma forma a separação dos corpos por meio da utilização de camas individuais, demonstra alterações no patamar de controle das emoções. Antes, as camas ficavam na sala onde se recebia as pessoas e o mesmo móvel poderia ser utilizado pelo anfitrião e pelo visitante, sendo até mesmo uma demonstração de educação o ato de lhe dar lugar em seus aposentos. Agora, passa-se aos poucos a se tornar um objeto que deve ser isolado em um cômodo ao qual somente os moradores da casa tenham acesso para em seguida se tornar tão íntimo que cada morador da casa deverá ter o seu.

Gradativamente barreiras entre as pessoas, entre um corpo e outro, cresceram sem cessar. A cama e o corpo passaram a se apresentar como zonas de perigo

psicológicas que não existiam na Idade Média e que, portanto, não impunham restrições ao indivíduo. Desse modo, a partir do momento em que essas modificações se impõem ao comportamento social, o próprio indivíduo passa a ter sua vida controlada.

Nesse sentido, também as formas de relacionamentos mais íntimos demonstravam a alteração da sociedade e instituições sociais, como por exemplo, o casamento monogâmico, passaram a mover as relações. O padrão de atitudes esperadas dos indivíduos foi se modificando e passou-se a exigir do sujeito alguns comportamentos que antes não eram exigidos. A partir de um determinado nível de civilização de costumes, o casamento monogâmico, passou a ser uma instituição reguladora predominante nas relações sexuais no Ocidente e nos comportamentos. Em momentos anteriores, as relações extraconjugais, principalmente para os homens, eram aceitas como naturais na sociedade secular. Por isso o autor nos mostra que apesar do empenho de outra instituição social, a Igreja, ele só se tornou prática comum nas relações sociais, quando as paixões puderam ser mais controladas.

> A Igreja lutou desde cedo pelo casamento monogâmico, mas o casamento assume essa forma rigorosa como instituição social obrigatória para ambos os sexos apenas em estágio posterior, quando os impulsos e ardores caíram sob controle mais firme e estrito. (ELIAS, 1994, p. 182)

Outro fato que marcou a mudança de comportamentos foi a quebra de domínio do marido sobre a esposa que ocorreu pela primeira vez na sociedade de corte absolutista (sécs. XVII e XVIII). O poder da esposa passa a ser quase igual ao do marido e a opinião social passa a ser formulada em larga escala pelas mulheres. Essa mudança trouxe alterações nas formas de controle de impulsos e implicou na diminuição nas restrições aos impulsos femininos e um aumento de restrições aos impulsos dos homens. Esse comportamento segundo Elias, “forçou ambos os sexos a adotar uma autodisciplina nova e mais rigorosa em suas relações recíprocas.” (Ibid., p. 183)

De acordo com o autor, o processo de civilização é acompanhado por diversos tipos de libertação, porém, ao mesmo tempo em que o indivíduo se liberta de algum peso, outro lhe cai sobre os ombros, embora esse último lhe seja menos pesado. Exemplo disso é o fato da mulher se libertar das restrições externas a que estava sujeita na sociedade feudal, mas passar a impor a si mesma uma coação em conformidade com o código de comportamento em vigor na sociedade de corte.

Porém, ao lembrar que, no século XIX o poder social do marido volta a ser maior que o da esposa, o autor demonstra que o processo civilizador não segue em linha reta. Constantemente podem acontecer avanços e retrocessos dos controles externos e internos e é por isso que segundo Elias:

> O processo de civilização do impulso sexual, visto em escala mais ampla, corre paralelo ao de outros impulsos (...) o controle torna-se sempre mais rigoroso. O instinto é lento, mas progressivamente eliminado da vida pública da sociedade (...) na verdade é cultivado desde tenra idade no indivíduo, como aucontrole habitual, pela estrutura da vida social, pela pressão das instituições em geral, e por certos órgãos executivos da sociedade em particular. Por conseguinte, as injunções e proibições sociais tornam-se cada vez mais parte do ser, de um superego estritamente regulado. (ELIAS, 1994, p. 186-187)

A sexualidade, assim como outros impulsos, passa a ser confinada num "enclave particular" para ambos os sexos, que é o casamento. O autor nos mostra também que com o avanço da civilização, a vida dos seres humanos fica cada vez mais dividida entre uma esfera íntima e uma esfera pública. Essa divisão é cada vez mais vista como algo natural e mal passa a ser percebida pela consciência. O código social de conduta, o "habitus" anteriormente descrito, vai sendo gravado no ser humano, de tal forma, que acaba fazendo parte do indivíduo.

Nas sociedades "civilizadas" as manifestações socialmente indesejáveis de instintos e prazer são ameaçadas e punidas com medidas que geram e reforçam desagrado e ansiedade. A sociedade cria divertimentos para seu prazer e desse modo materializa padrões individuais de controle de emoções. O autor demonstra que a manifestação de sentimentos na sociedade medieval é, de maneira geral, mais espontânea e solta do que no período seguinte, mas não se deve pensar que fosse livre ou sem modelagem, pois era controlada por meio do domínio da classe alta por meio da coerção, pela força e por meio do desprezo em relação à classe baixa. (Ibid., p. 201)

E se antes a imposição de normas e regras sociais era feita pela classe mais alta às outras, mais tarde, quando a classe burguesa se torna uma classe superior, a família vem a ser a principal instituição com a função de promover o controle de impulsos. O condicionamento dos indivíduos ganha predominância com a ascensão da classe média e o conflito entre os impulsos e tendências socialmente admissíveis de um lado, e o padrão de exigências sociais de outro, assume a forma rigorosamente definida e fundamental às teorias psicológicas dos tempos modernos.

Percebe-se, de acordo com Elias (1994), que as sociedades vão se tornando mais pacificadas, porém o controle social torna-se mais imperativo e lentamente vão se modificando a natureza e o mecanismo de controle das emoções. Aliado a essa mudança estrutural da sociedade e acompanhado do novo modelo das relações humanas, surge o impulso de policiar o próprio comportamento, de olhar para si mesmo e se autocoagir. Aos poucos os hábitos vão sendo internalizados e passa a haver o que conhecemos como autocontrole. A implementação de um autocontrole, faz com que pareça à mente do indivíduo que tal comportamento é resultado de seu livre arbítrio, ou que faz parte de seu interesse pelas regras de higiene ou saúde, ou mesmo da dignidade humana.

Essas são, portanto, indicações de alterações na estrutura da sociedade que conforme sabemos nem sempre foi pacífica. Ao aprofundar o estudo sobre violência diante do processo de civilização será importante compreender de que maneira as tensões existentes entre indivíduo e sociedade influenciaram e ainda podem influenciar o comportamento violento e qual a relação que pode se estabelecer entre eles. No próximo item, faremos uma análise a respeito das ideias de Elias sobre o tema violência.

3 Conceito de violência em Elias e o processo de civilização

Se o ponto de partida de análise de Elias é a Europa na Idade Média pretendemos a partir desse ponto, verificar a relação dessa sociedade com a violência, bem como a trajetória seguida pelo autor a respeito de seu desenvolvimento ao longo do tempo relacionando-a ao processo civilizador.

Para Elias (1994), a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem. Assim, historicamente, os atos e obras do indivíduo envolvem-se num processo que tem como objetivo o civilizar-se. Porém, nem sempre isso ocorre da maneira como deveria, apesar disso, esses acidentes que acabam por atrasar o processo civilizador não passam de meros incidentes de percurso que são superados naturalmente. Desse modo, o processo civilizador se constitui em mudanças na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica.

De acordo com Elias (1993), o processo de civilização traz uma mudança no controle das paixões. Este é um importante ponto na compreensão do processo civilizador e, portanto, de controle de atitudes que possam ser consideradas violentas, não só na Idade Média, para aquela sociedade, mas principalmente para nós, hoje. Ao analisar os modos de conduta dos séculos X, XI e XII, Elias nos mostra que havia um

baixo grau de controle das emoções e das pulsões, que foram descritos pelo autor como "prazer na pilhagem e no estupro, o desejo de não reconhecer senhor algum e o fato de considerarem as mulheres basicamente apenas um objeto de satisfação sexual."(ELIAS, 1993, p. 55)

A sociedade Medieval em comparação com os padrões atuais pode ser considerada uma sociedade violenta. Era uma sociedade guerreira que vivia em constante estado de alerta. A qualquer momento algo poderia acontecer e os indivíduos precisavam estar prontos para agir. Pensando nessa proporção de agressividade, própria do individuo medieval, Elias (1994) nos mostra que a estrutura emocional do homem não pode ser compartimentalizada, pois ela faz parte de um todo.

Embora possamos nos referir a instintos individuais com diferentes nomes, eles não podem ser separados ou divididos como se não agissem no indivíduo de maneira global, causando as mais diversas sensações. Quando se fala em "pulsão de morte" ou "impulso de auto-afirmação", embora seja possível estabelecer a diferença entre esses sentimentos, eles fazem parte de um indivíduo e influenciarão todos os demais sentimentos e sua vida como um todo. De acordo com o autor, "eles formam uma espécie de circuito no ser humano, um sistema parcial dentro do sistema total do organismo". Assim, a agressividade não pode ser vista como uma "espécie separada de pulsão". É preciso ter consciência que qualquer mudança que ocorra na agressividade irá apontar "mudanças na personalidade como um todo." (ELIAS, 1994, p. 190)

Mesmo na guerra, uma sociedade que já possua um maior controle de suas pulsões e emoções, por mais cruel que seja, não se igualará em termos de agressividade a uma sociedade medieval, por exemplo, que não sofreu igual condicionamento. De acordo com Elias, a primeira é tão confinada e domada por regras e proibições que estas se transformam em auto-limitações. Na sociedade mais refinada e civilizada sua violência descontrolada, "aparece apenas em sonhos e explosões isoladas que explicamos como patológicas". (Ibid., p. 191)

De acordo com o autor, na sociedade medieval, a pilhagem, a guerra e a caça, tanto a homens, quanto a animais, eram necessidades vitais que permaneciam à vista de todos. Nesse sentido, os fortes e poderosos viam nessas ações algo que lhes dava grande prazer. Comportamentos considerados patológicos na sociedade atual, ocorriam na sociedade medieval com bastante naturalidade e isso acontecia devido à falta de poder social punitivo. A única ameaça era ser vencido por um adversário mais forte. Por isso

na sociedade guerreira do século XIII, o saque, a rapinagem e o assassinato eram práticas comuns, da mesma forma que vinganças entre famílias e rixas particulares.

Para nós, cidadãos do séc. XXI parece contraditório que em um tempo de tanta religiosidade, as pessoas fossem tão violentas, porém, Elias nos mostra que nesse momento os instintos e emoções eram liberados de forma mais livre, mais direta, mais aberta do que mais tarde. E de acordo com o autor, somente para os que controlam seus instintos e possuem muitos tabus sociais é que a convivência da religiosidade com a crueldade parece contraditória. Para aquela sociedade de pouco controle, era completamente normal.

De acordo com Elias, nem mesmo a religião teve em si um efeito "civilizador" ou de controle das emoções, pelo contrário, "a religião é sempre tão civilizada quanto a sociedade ou classe que a sustenta". Porém, um dos fatores apontados por ele para toda essa tendência à violência é a falta de um poder central forte que obrigasse as pessoas a se controlarem. Conforme o poder de uma autoridade central crescia em determinada região, as pessoas eram forçadas a viver em paz entre si e a modelação das emoções e o controle dos instintos mudavam. De acordo com a frequência com que esse controle passou a ocorrer, todo o prazer provocado pela violência e pela crueldade em ver o sofrimento do outro, foi se transformando em "nojo". Ao ocorrer essa transformação, precisou ser transferido para outro campo da vida social, passando a ser sublimado e aceito, somente sob outras circunstancias, como por exemplo, no mundo dos esportes ou das artes. (Cf. ELIAS, 1994, p. 198)

Conforme descrição de Elias (1993) a Idade Média é marcada pelas lutas entre nobreza, Igreja e príncipes e nos séculos XII e XIII, com o aparecimento das cidades, surge a burguesia, para também concorrer nas relações de poder. Para o autor, não foi coincidência o fato de que nos mesmos séculos em que o rei ou príncipe adquiriram *status* absolutista, a contenção e moderação das paixões, a civilização do comportamento, aumentou visivelmente. Essa mudança foi acompanhada por uma formação de ordem hierárquica tendo como chefe principal o governante absoluto. Por isso, a corte, que é a residência do príncipe, assumiu um novo papel e uma nova importância na sociedade ocidental. Surgiu assim o que conhecemos como Estado, e isso por meio da monopolização da violência física e da monopolização de tributação por um líder ou soberano.

Para Elias a civilização da conduta tem relação com a transformação da consciência que por sua vez vai contribuir com a transformação da sociedade e do

Estado que exercem influência sobre a transformação do indivíduo. Lembrando sempre que para o autor, um não pode ser pensado sem o outro. O monopólio da força física proporciona a criação de espaços sociais pacificados e formas de violência não física aparecem desvinculadas da violência física. Nesse contexto, o individuo que dá expressão a todas as emoções e impulsos, vê sua existência social ameaçada. Assim, a vida se torna menos perigosa, mas também menos emocionante e agradável no que diz respeito à satisfação imediata do prazer. Até mesmo a menor lembrança da violência de guerra como o destrinchar animais, é banida do cotidiano da sociedade.

Elias (1994), fazendo uso de algumas concepções freudianas, diz que deixando de poder expor todos os seus sentimentos e vontades, o indivíduo tem o campo de batalha transferido para dentro de si, aumentando a tensão entre superego e inconsciente. Conforme a cadeia de relacionamentos se torna cada vez mais complexa, passa a haver além do autocontrole do indivíduo, um aparelho automático de autocontrole estabelecido pela sociedade. Assim, o indivíduo passa a exercer controle sobre as suas pulsões violentas, não apenas por perceber que deve agir assim se quiser ser aceito pela sociedade, mas também, porque essa mesma sociedade o força pelo medo a se controlar.

Elias (2001) nos mostra que, na sociedade de corte francesa, os conflitos eram resolvidos pela via não violenta exatamente porque os indivíduos passaram a exercer controle uns sobre os outros por meios diferentes daqueles que pudessem ser considerados violentos. Na sociedade da corte francesa, que serviu como padrão para todas as demais sociedades da época, Elias nos mostra que esse sentimento de contenção já era muito forte. Era grande a coerção social, o que levava também as pessoas a cobrarem por sua segurança. Obrigatoriamente é elevado o patamar de relações. Essa sociedade passa a exigir daqueles que fazem parte dela, um controle de emoções elevado.

Apesar disso, o autor descreve essa sociedade como de difícil relacionamento. Mesmo que o emprego da violência física diminuísse na conduta humana, e isso poderia ser percebido por meio da proibição dos duelos e outras formas de violência, as pessoas exerciam uma forte pressão umas sobre as outras. De acordo com o autor, a vida nesse círculo não era pacífica, pois era muito grande a competição por prestígio e pelo favor real. A violência física fora substituída pela intriga e por conflitos verbais. Nesse contexto a exigência para se adaptar à convivência era bem diferente do modelo da

violência física. Era necessária uma reflexão contínua, capacidade de previsão, cálculo e controle além da regulação precisa e organizada das próprias emoções.

Nesses relacionamentos, cada cumprimento, ou conversa era de extrema importância, pois indicava a situação das pessoas e contribuía na opinião que as outras teriam a seu respeito, fato que era muito importante para a sociedade da época. Elias compara a corte à bolsa de valores, onde uma estimativa do "valor" de cada indivíduo está continuamente sendo feita. Esse valor, porém, não se encontra nas riquezas que possui ou em suas realizações ou capacidades, mas sim na estima que possua do rei, ou na influência que exerça sobre os poderosos e sua importância no jogo das relações existentes na corte. Essas relações na corte também são comparadas pelo autor a um jogo:

> Tudo isso, estima, influência, importância, todo esse jogo complexo e sério no qual estão proibidas a violência física e as explosões emocionais diretas, e a ameaça à existência exige de cada jogador uma constante capacidade de previsão e um conhecimento exato de cada um, de sua posição e valor na rede de opiniões da corte, tudo isso exige um afinamento preciso da conduta a esse valor. Qualquer erro, qualquer descuido reduz o valor do indivíduo na opinião da corte e pode pôr em xeque a sua posição. (ELIAS, 1993, p. 226)

Na sociedade de corte o autocontrole ainda não havia se tornado um mecanismo de hábitos que operava quase que automaticamente e incluía todos os relacionamentos humanos, mas já era claro que os seres estavam se tornando mais complexos e internamente divididos. Passou a disfarçar as paixões e a rejeitar aquilo que desejava de maneira antes incontrolável, agindo desse modo, contra seus sentimentos. Começou a conter o prazer e a inclinação do momento devido à previsão de problemas posteriores.

Aos poucos essa ideia de controle das emoções e pulsões se torna algo tão envolvente que passa a fazer parte do sentimento humano. Conforme o autor, o controle das emoções se torna quase uma segunda natureza humana, aquilo que ele denomina "habitus".

Conforme Elias, à medida que aumentam a série de ações e o número de pessoas de quem depende o indivíduo e seus atos, torna-se mais comum o hábito de prever consequências a longo prazo. Também a personalidade do indivíduo na maneira como observa os demais acaba sofrendo modificações. A imagem que forma do outro torna-se mais rica de nuanças e isenta de emoções espontâneas, e o autor classifica essa maneira

de ver o outro como “psicologizada”. Ele nos mostra que, apesar de parecer que é nos círculos de vida da corte que se desenvolve o que se pode chamar de “visão psicológica do homem”, o que ocorre é exatamente o contrário. A “arte cortesã de observação do ser humano” não é comparada ao que se conhece como “psicologia”, pois não se interessava pelo indivíduo no isolamento, como se os aspectos essenciais de seu comportamento fossem independentes de suas relações com os outros. O enfoque dado naquele momento é sempre o da relação do indivíduo com seu contexto social. (Cf. ELIAS, 1993, p. 227)

Nesse ponto encontra-se um fator de grande importância, pois não seria possível mesmo analisar os indivíduos dessa forma. O que importava para as pessoas era a aparência, aquilo que os demais, principalmente os que possuíam maior importância na corte, pensariam delas. O que houve para Elias foi antes, uma “psicologização” das regras de conduta, ou seja, sua infiltração pela observação e experiência. Embora nossos hábitos de pensar nos levem a procurar começos, não poderemos encontrar em nenhuma parte do desenvolvimento da pessoa, um ponto antes do qual possamos dizer que não houvesse compulsão do ser, ou superego e que em determinado momento tenha surgido. Conforme Elias não há um ponto zero para esses dados e tão pouco se pode dizer que tudo sempre esteve lá.

O que o autor quer nos mostrar é que o que muda no curso de um processo que denominamos de história, são as relações mútuas, as configurações de pessoas e a modelação que o indivíduo sofre através delas. Assim os controles e restrições às pulsões, bem como certa capacidade de previsão, nunca estão totalmente ausentes entre as pessoas, mas essas qualidades assumem forma e grau diferentes entre as diversas pessoas nos diferentes tempos, classes e ocupações. Tornam-se mais poderosas e complexas à medida que aumenta a divisão de funções e do mesmo modo o número de pessoas com as quais deverá se relacionar.

Complementando suas ideias, Elias apresenta como características do processo civilizador, a psicologização, a racionalização e a modelação da economia das pulsões que conhecemos como “vergonha” e “repugnância”, estes foram lados diferentes que caracterizaram a transformação na estrutura da personalidade social. O sentimento de vergonha é descrito pelo autor como um medo da degradação social ou de gestos de superioridade de outras pessoas. Um sentimento de impotência diante de uma situação ou pessoa que não pode evitar. Desse modo, a ansiedade denominada de “vergonha” é

velada à vista dos outros, e por mais forte que seja nunca é expressa em gestos violentos.

> A camada de funções psicológicas que, no curso da transformação social, gradualmente se diferencia das pulsões, as funções do ego ou superego, têm, uma dupla tarefa a cumprir na personalidade do indivíduo: implementam ao mesmo tempo uma política interna e uma política externa – as quais, além de tudo, nem sempre estão em harmonia e frequentemente se chocam. Isso explica o fato de que, no mesmo período socio-histórico no qual a racionalização faz visíveis progressos, também se observa um avanço no patamar da vergonha e repugnância. (ELIAS, 1993, p. 244)

Porém, Elias (1997) nos mostra que esse processo de civilização nunca está completo e, portanto, encontra-se em constante ameaça. Corre perigo, pois a manutenção de padrões mais civilizados de comportamento e sentimento em sociedade, depende de condições específicas. Dentre elas, o exercício de autodisciplina de cada um que se encontra diretamente vinculado a estruturas sociais específicas como fornecimento de bens e a manutenção de um habitual padrão de vida, bem como à resolução pacífica de conflitos, ou seja, uma pacificação social.

Mas, enquanto alguns se espantam diante do fato de algumas pessoas agredirem-se fisicamente apesar de viverem em sociedade, Elias questiona o fato de tantas pessoas conseguirem viver juntas em paz, sem medo de ser atacadas ou mortas por pessoas mais fortes do que elas. Assim, o fato surpreendente para o autor é "o grau relativamente elevado de não violência que é característica das sociedades atuais." (ELIAS, 1997, p. 161)

Para o autor, o fato de raramente cogitar atacar um adversário e começar uma briga demonstra o quanto se encontra fortalecida a transformação civilizadora da estrutura da personalidade. Assim, o preceito de que não se deve bater em mulheres ou nos mais fracos, encontra-se arraigado aos sentimentos dos indivíduos. E conforme já dissemos anteriormente, a coação imposta por outros foi transformada em autocoação.

Outro importante aspecto a ser considerado na compreensão da instauração do processo civilizador, conforme a percepção de Elias, é que na sociedade moderna o Estado possui o monopólio da violência física. Assim, ele pode legitimamente utilizar armas para coagir as pessoas a fazerem o que está determinado em suas leis, bem como impor a tributação àqueles que estão sob seus domínios. Somente quando surge o monopólio permanente da autoridade central e o aparelho especializado para administração é que os domínios assumem o caráter de Estados.

Para o autor, um dos pontos mais importantes desse processo civilizador é que a violência não é mais exercida de maneira espontânea, irracional e emocional pelos indivíduos, mas é monopolizada e centralizada pelo Estado, mais precisamente, pelas forças armadas e pela polícia. Graças a esse processo de civilização da conduta e ao controle das emoções individuais, passamos a ter uma sociedade pacificada e a coerção física passa a se concentrar nas mãos do poder político.

Para Elias, as sociedades em que a divisão de funções é pequena e que por sua vez possuem elos fracos nos relacionamentos entre os indivíduos, são as que não possuem um monopólio estável da força. Por outro lado, nas sociedades em que acontece a divisão de funções de maneira mais clara, o monopólio de força é mais estável e nelas o indivíduo é protegido contra ataques que possam subitamente surgir contra a sua vida. Em contrapartida, é forçado a reprimir qualquer impulso emocional que o leve a atacar outra pessoa.

Portanto, nessa nova sociedade, é importante assinalar que ao se formar um monopólio de força por parte do Estado, são criados o que Elias chama de espaços sociais pacificados e que normalmente estão livres dos atos de violência. Assim, a vida se torna menos perigosa, mas por outro lado, menos entregue aos prazeres. Passa desse modo a haver o que Freud chamaria de sublimação. Para tudo o que faltava na vida diária criou-se um substituto nos sonhos, nos livros, nas pinturas, nos esportes, nas artes de um modo geral.

A seguir, falaremos a respeito do momento em que as relações se alteram de tal maneira a ponto de não mais se poder dizer que o cidadão irá agir de acordo com sua própria vontade, ou baseado em suas pulsões e paixões, ainda que tenha vontade de fazê-lo. Esse momento é marcado pela centralização estatal de poder.

4 Centralização de Poder e controle da sociedade

Uma vez que o processo de civilizar-se possui estreitas relações com o entrelaçamento e a interdependência crescentes entre as pessoas, é muito importante considerar o fato de que à medida que a sociedade foi se modificando e as relações sociais foram se mostrando cada vez mais complexas, passou a haver a necessidade de um maior controle dos indivíduos realizado pelo Estado.

De acordo com Elias (1993), o surgimento nos séculos XII e XIII da burguesia como novo grupo social, trouxe mais um embate para o entrechoque de forças, pois ela

trouxe novas implicações para as relações sociais, com uma interdependência de pessoas cada vez mais forte. As classes mais altas tornaram-se dependentes dos que se propunham a trabalhar, agora não mais como escravos, e que ascendiam em posição social.

Houve uma redução do poderio militar e um maior número de pessoas passou a viver junto em contato mais íntimo na estrutura hierárquica, sob os olhos da autoridade central que era o senhor do território. Por si só esse fato era suficiente para impor certa contenção a todos os dependentes. Passa a haver um aumento no volume de trabalho administrativo e burocrático, fato que cria uma atmosfera um pouco mais pacífica.

Elias (1993), estabelece relação entre a sociogênese do absolutismo e o processo global de civilização. Segundo o autor, não foi por mera coincidência que nos mesmos séculos em que o rei ou príncipe adquiriram status absolutista, a contenção, a moderação das paixões, a "civilização" do comportamento, aumentou visivelmente. Em primeiro lugar, é importante considerar os mecanismos que aumentaram o poder da autoridade central.

De acordo com Elias (1993), esses mecanismos foram: a expansão gradual do setor monetário, que significou para o rei uma forma de enriquecimento e o fortalecimento do potencial militar, fato que o levou ao segundo mecanismo que foi a supremacia militar, levando a nobreza a mudar de uma classe de guerreiros ou cavaleiros relativamente livres para guerreiros ou oficiais assalariados a serviço do suserano.

Conforme o autor, a expansão do setor monetário, por meio do setor de troca ou escambo, teve consequências diferentes para a nobreza guerreira e para o rei ou príncipe. Quanto mais moeda entrava em circulação em determinada região, maior seria o aumento dos preços. Aquelas classes cujas rendas não acompanhassem esse aumento ficavam em desvantagem. Isso acontecia principalmente com os senhores feudais, que fixavam um valor por suas terras. Por outro lado, as classes cuja renda se elevava, passaram a desfrutar de vantagens, dentre elas se encontravam alguns setores da burguesia, mas especialmente o rei. Ele era beneficiado, pois o sistema de coleta de impostos fazia com que sempre lucrasse com a riqueza crescente, alcançando, portanto, uma maior opulência, uma vez que sua renda crescia em grau extraordinário com a circulação cada vez maior da moeda.

À medida que o rei, ou o poder central, conforme descrito por Elias, via crescer seu patrimônio, também seu poderio militar aumentava. Aquele que tinha a seu favor

todos os impostos do país poderia contratar mais guerreiros do que qualquer outra pessoa. Ao mesmo tempo, passava a depender cada vez menos do vassalo feudal que lhe oferecia serviços de guerra em troca das terras com que era agraciado, não precisando mais oferecer esse tipo de favores. Esse processo, conforme descrito pelo autor, demorou séculos para alcançar seu auge, ou seja, para que os senhores centrais conseguissem formar um exército inteiro somente com soldados contratados recebendo um soldo. (Cf. ELIAS, 1993, p. 130)

Elias nos mostra que um fator importante para a existência desses exércitos, além da renda gerada por impostos, foi a divergência entre o número de pessoas que precisava trabalhar e o número de empregos disponíveis. Algumas áreas sofriam mais com esse tipo de problema e enviavam mercenários a todos os que possuíam meios de sustentá-los. Por outro lado, o processo de fortalecimento do poder central se completava por meio da supremacia militar. Esse processo se devia ao desenvolvimento de técnicas militares, que por sua vez, era consequência de um maior desenvolvimento dos recursos financeiros.

Nesse processo, portanto, enquanto as classes burguesas e a receita da autoridade central se expandiam, a renda da nobreza caía. Alguns cavaleiros passaram a saquear e se utilizar da violência para conseguir sobreviver. Outros foram levados a vender suas propriedades e a trabalhar para os reis ou príncipes que pudessem pagar. A situação da nobreza se transformou da confortável posição de guerreiros com o status social que lhe era inerente à condição de necessidade de se manter por meio de um emprego como oficial do exercito nas tropas do rei, em sua maioria, formadas por plebeus.

De acordo com Elias, a expansão do setor monetário aumentou o poder das classes burguesas, enquanto trouxe perda de poder para a nobreza. Acontece, porém, que nenhum dos dois grupos alcançou poder forte o suficiente para obter predominância por um período prolongado, as tensões eram constantes e provocavam lutas ocasionais. E o autor nos mostra que

> a ascensão e o poder absoluto da instituição central invariavelmente dependiam da existência contínua da tensão entre nobreza e burguesia. Uma das precondições estruturais para a monarquia, ou o principado absoluto, era que nenhum dos estados ou grupos obtivesse a predominância. (ELIAS, 1993, p. 22)

Assim, percebemos a partir dos séculos XI e XII com a formação de uma sociedade composta por um número cada vez maior de pessoas que poderia ganhar a vida através de ocupações, o papel desempenhado pelos escravos dentro dessa sociedade era cada vez menos valorizado optando-se pela mão-de-obra assalariada. Esse fato possibilitou à classe trabalhadora, ainda que classe inferior, certo peso social. Assim, quanto mais se produzia e se possibilitava o comércio e a circulação da moeda, mais as classes superiores, compostas pelos guerreiros, ou pela nobreza, se tornavam dependentes das classes trabalhadoras, possibilitando sua ascensão. A interdependência de todos, atraiu também os membros das classes altas em número cada vez maior, para a divisão do trabalho.

De acordo com Elias (1993), processos de expansão social possuem limites. Eles não poderiam evoluir sem parar, por isso o processo de expansão iniciado no século XI gradualmente cessou. A sociedade que se expandiu interna e externamente apresentando-se como uma sociedade de posições e oportunidades em expansão, se transformou em algum tempo, em uma sociedade na qual a maioria das posições encontrava-se determinada e por isso, poderia ser considerada fechada.

Nesse modelo social, o autor nos mostra que para se defender daqueles que possuíam um maior poder social, o indivíduo deveria se colocar sob a proteção de um deles. Cada senhor de terras, protegia-se de outro em mesmas condições, por meio da ajuda de guerreiros a quem davam terras, para em troca receber serviços militares. Esse é o processo de feudalização que foi um grande propulsor da rede de interdependências sociais.

Conforme o autor, esse processo foi determinante nas grandes mudanças realizadas na rede de interdependências, pois em determinado momento a dependência dos grandes em relação aos serviços que lhes era prestado, foi maior do que a dependência de seus vassalos em relação à proteção. Assim, os antigos servidores foram se tornando, em numero cada vez maior, em proprietários das terras que lhes havia sido confiadas. Porém esse processo conhecido como feudalização, chega a seu limite. De acordo com Elias,

> a desintegração da propriedade, a transferência da terra do controle do rei para as várias gradações da sociedade guerreira como um todo alcançou seu limite máximo. O sistema de tensões sociais que é criado com essa extensa desintegração, porém, contém simultaneamente as forças propulsoras de um contra-ataque, uma nova centralização. (ELIAS, 1993, p. 65)

O autor nos mostra que após essa primeira fase de desintegração presente no feudalismo, vem uma fase de reintegração. E assim, tem início um longo processo durante o qual um número cada vez maior de pessoas se torna interdependentes até que finalmente passam a se organizar em unidades integradas. E um fator que atuou cada vez mais em favor desse processo foi o crescimento da comercialização.

As alterações econômicas trouxeram alterações nas condições de vida que causaram mudanças nas sociedades. Estas por sua vez, deram origem a uma alteração nos comportamentos individuais que passaram a exigir cada vez mais um controle mais rigoroso das pulsões. A sociedade passou a exigir formas cada vez mais pacíficas de conduta, embora uma pacificação realmente mais avançada só tenha realmente acontecido, mais tarde. Elias demonstra isso no trecho em que relata que "a espada continuava solta na bainha e a guerra e as rixas estavam sempre por perto. Mas a moderação das paixões, a sublimação, tornaram-se inequívocas e inevitáveis na sociedade de corte feudal." (ELIAS, 1993, p. 75)

O autor nos mostra que nas grandes cortes feudais passa a existir uma convenção mais rígida da conduta, uma moderação dos afetos e regulação das maneiras, conhecida como *coutoisie*. Aos poucos os interesses e funções sociais se tornam cada vez mais complexos e contraditórios. O comportamento e sentimentos das pessoas coexistem de maneira positiva e negativa, ocorre uma mistura de afeto e antipatia mútuos e os atos praticados contra alguém passam a ser vistos em uma cadeia, da qual todos fazem parte. Segundo Elias (1993), nas sociedades em que havia maior interdependência entre as pessoas e nas quais a divisão do trabalho era mais desenvolvida, o controle e a moderação das pulsões era maior. E de acordo com suas ideias, a sociedade do ocidente da era moderna caracteriza-se por certo nível de monopolização. Assim, o uso de armas militares é vedado ao indivíduo e reservado a uma autoridade central e o mesmo ocorre com a tributação. Somente quando esse controle militar e fiscal se estabelece firmemente, os conflitos sociais deixam de possibilitar a eliminação do governo monopolista para somente exercer controle sobre ele. A partir desse momento, esses domínios assumem o caráter de Estados.

> Quando passa a haver o monopólio do orçamento, o emprego direto de força se vê excluído da competição [...] os meios de luta são refinados ou sublimados [...] Aumentou a restrição aos afetos ... um novo estímulo é aplicado ao processo civilizador. (ELIAS, 1993, p. 104)

Elias nos mostra que existe uma relação entre a formação da sociedade sob a forma de Estados e o surgimento da civilização, porque após o processo de monopolização de centralização dos impostos e da força física pelo Estado, a rede de relações passa a ser direcionada pelo controle de emoções. Assim, conforme as percepções do autor,

> do emaranhado de inumeráveis interesses, planos e ações individuais, emergiu um único fenômeno, uma regularidade que pautou a totalidade dessas pessoas emaranhadas e que não foi intenção de nenhuma, dando origem a uma formação que nenhum dos atores realmente planejara: um Estado. (ELIAS, 1993, p. 140)

Com o controle, a vida apesar de se tornar menos perigosa, torna-se também menos agradável, pois o indivíduo passa a exercer, a todo momento, um domínio sobre si próprio, sobre suas pulsões e vontades. Assim, para tudo que começa a ser reprimido surge a necessidade de criação de um substituto. Nos sonhos, nos livros, na pintura, nos esportes, e assim, o campo de batalha é transportado para dentro do indivíduo e é aí que o autor nos mostra que nem sempre a luta da pessoa consigo mesma tem um final feliz, podendo assim, o processo civilizador, causar dor e deixar cicatrizes.

Aos poucos vai se presenciando na sociedade uma redução nos contrastes existentes. Vai ocorrendo uma mistura dos padrões de conduta provenientes de níveis sociais muito diferentes. E de acordo com Elias (1993, p. 212), “a transformação da existência social como um todo é a condição básica para civilizar-se a conduta.” Isso acontece porque o medo de perder o prestígio do grupo faz com que as pessoas exerçam um rigoroso controle das pulsões.

Com essa alteração da sociedade, presencia-se a substituição de uma nobreza belicosa, por uma nobreza domada, com emoções abrandadas, uma nobreza de corte, que segundo Elias, quando se fala em processo civilizador, apresenta-se como uma das transições mais decisivas da sociedade, a dos guerreiros em cortesãos. Por outro lado, na esfera afetiva, a conduta em geral e a maneira de ver as coisas e as pessoas se torna mais neutra. A imagem do mundo passa a ser menos determinada pelos desejos e receios humanos e se orienta mais para o empírico. Deixa-se de pensar no ser humano individualmente, para pensá-lo em relação aos outros. Esse processo que conforme vimos, o autor chama de “psicologização” das regras de conduta, proporciona ao indivíduo a capacidade de enxergar a pessoa em todo seu contexto social, e compreende-la através dele. (Ibid., p. 217)

De acordo com Elias, na corte e especialmente na grande corte absolutista surgiu pela primeira vez, uma sociedade na qual, mesmo que o emprego de violência física diminuísse no convívio humano, as pessoas exerciam pressão e força umas sobre as outras, o que leva o autor a nos mostrar que a vida nesse meio, não poderia de forma alguma ser considerada pacífica. Havia uma forte interdependência social e era grande a disputa por prestígio e pelo favor real. De acordo com o autor,

> a espada fora substituída pela intriga e por conflitos nos quais as carreiras e o sucesso social eram perseguidos por meio de palavras. Estas exigiam e produziam qualidades diferentes das que eram necessárias nas lutas armadas [...] A reflexão contínua, a capacidade de previsão, o cálculo, o autocontrole, a regulação precisa e organizada das próprias emoções, o conhecimento do terreno, humano e não-humano, onde agia o indivíduo, tornaram-se precondições cada vez mais indispensáveis para o sucesso social. (ELIAS, 1993, p.225-226)

Nessa sociedade ainda não foi possível presenciar um autocontrole que tivesse se tornado inteiramente um mecanismo de hábitos a operar quase que automaticamente, incluindo todos os relacionamentos humanos. Mas já era muito clara a ideia de que os seres humanos estavam se tornando mais complexos e internamente divididos. Assim, o autor nos mostra que "todo homem enfrenta a si mesmo, disfarça as paixões, rejeita o que quer o coração e age contra os seus sentimentos". (Ibid., p. 226)

O autor nos descreve como ocorre todo esse processo de psicologização mostrando que as relações interpessoais e a constituição afetiva do indivíduo são reconstruídas em conformidade com a transformação da sociedade. Assim, a imagem que o indivíduo forma dos demais torna-se mais rica em nuanças e mais isenta de emoções espontâneas. E de acordo com Elias, conforme aumentam as ações e o número de pessoas de quem o indivíduo depende, torna-se mais comum a possibilidade de prever consequências a longo prazo.

Mas, de acordo com Elias, a arte cortesã de observação do ser humano, não se interessava pelo indivíduo isoladamente, da forma como faz a psicologia, mas sim dele em seu contexto social, pois somente interessava observar um indivíduo em suas relações com os outros. O indivíduo nunca é visto de maneira isolada sem a percepção da sociedade que está à sua volta. Ele é considerado como um indivíduo em constante interdependência com os demais.

Assim o autor nos mostra de que maneira a monopolização da tributação e do uso de violência por parte do Estado, trouxeram diferenças para as relações interpessoais, modificando também a modelação de paixões e pulsões dos indivíduos pertencentes a essa realidade. É importante sublinhar também a ideia de que a interpenetração de classes sociais promove mudanças na conduta e os sentimentos de medo e vergonha são capazes de determinar os comportamentos, pois ao se sentir compelido por tais sentimentos, o indivíduo é levado a agir de maneira contrária a que está acostumado, ou a que sentiria vontade.

Percebemos que o caminho percorrido pelo homem no controle de suas pulsões o leva a um maior comedimento de atitudes em relação àqueles que podem ser considerados mais fracos na sociedade. Nesse sentido, a criança é potencialmente um dos indivíduos mais fracos das relações sociais, embora não seja desprovida de determinado poder, conforme a concepção de Elias. Mas, seja pelo aspecto físico, seja pelo emocional, ela assume de alguma forma, um papel de dependência em relação a um adulto.

Por isso, talvez ainda hoje seja tratada muitas vezes como incapaz e como alguém menor, despossuído de direitos. Na tentativa de compreender o porquê de tal situação, no próximo capítulo faremos uma análise a respeito das concepções de infância existentes na sociedade a partir da Idade Média até os dias atuais e de que maneira essas percepções poderão nos auxiliar a compreender o tratamento dado à criança em nossos dias.

CAPÍTULO II

O SENTIMENTO DE INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE

> *Todas as crianças, exceto uma, crescem* [...]
> Wendy sabe que teria que crescer. A gente sempre tem consciência disto depois de dois anos. Dois anos: isto é o começo do fim.
>
> **J. M. Barrie**

Para realizarmos uma discussão a respeito da infância, precisamos verificar as concepções que cercaram sua existência, bem como o tratamento dado às crianças ao longo de determinado período. Atualmente diversos segmentos da sociedade se preocupam em ajudar as crianças que sofrem diversas formas de violência, mas é interessante perceber se a agressividade contra as crianças tem sido maior nos tempos atuais, ou se o sentimento que desenvolvemos é que nos deixa mais alertas em relação a fatos assim.

Da mesma forma que Elias inicia sua análise na Idade Média, faremos o mesmo em relação ao tratamento dado à infância. Partiremos desse período histórico buscando compreender a maneira de se perceber a infância naquele momento e o papel destinado às crianças a partir daquela sociedade até chegarmos aos dias atuais.

1 O sentimento de infância

O primeiro fato a ser considerado ao pretendermos realizar essa discussão, refere-se à questão de haver ou não sentimento de infância durante a Idade Média. Ariès (1981) defende a inexistência deste sentimento nesse período e apresenta, de acordo com suas análises, algumas justificativas para essa ideia.

Em primeiro lugar, é importante compreender o que o autor entende como falta de sentimento de infância. Ariès a define como a ausência de consciência a respeito da particularidade infantil, falta de conhecimento sobre as individualidades que distinguem as crianças de adultos, resultando assim, em uma incompreensão de que havia uma dependência não somente física, mas também emocional por parte das crianças. O autor defende que até o final do período medieval, esse sentimento não estava presente na sociedade.

Ao analisar a questão da infância tentando compreender de que maneira as pessoas lidavam com as crianças, Ariès (1981) percebe que algumas situações apontam a indiferença existente na sociedade em relação a elas. Essas situações referem-se aos registros iconográficos da época, à indiferença na utilização do vestuário, à falta de diferenciação entre brinquedos de crianças e utensílios de adultos, aos jogos e festas para uns ou para outros que muitas vezes se misturavam e ocorriam de maneira unificada além do fato de não se preservar a criança de alguns assuntos e comentários, atualmente considerados inadequados.

Em sua análise iconográfica, Ariès demonstra que no século XI as crianças eram reproduzidas como pequenos adultos e até o século XII, a arte medieval não tentava representar a infância. Segundo o autor, isso acontecia, não devido a uma inabilidade do artista, mas à falta de espaço para a criança no mundo de então. A imagem da infância não apresentava interesse àquelas pessoas, pois este era visto como um período de transição, que logo seria ultrapassado.

Em época posterior, por volta do século XIII, a criança passa a ser retratada de maneira diferenciada, como se não fosse vista como alguém real. As obras de arte a representam como anjo, "menino Jesus" ou ainda "nua" simbolizando a alma e a morte. Assim, percebe-se a presença da criança na iconografia dessa época, mas de maneira irreal, não correspondendo a sua cotidianidade.

Aos poucos, a imagem dos gestos realizados pelas crianças passa a ser cada vez mais reproduzida, porém, num primeiro momento isso acontece na iconografia religiosa. Gradativamente, a infância religiosa deixou de se limitar à infância de Jesus e passou a retratar outros personagens como a virgem, por exemplo. Essa iconografia remonta ao século XIV e esteve presente até o século XVII. Porém, nos séculos XV e XVI destaca-se uma iconografia leiga que passa a retratar não somente a infância propriamente dita, mas as idades da vida ou as estações representadas por figuras da infância. A criança começa a ser reproduzida nas mais diversas situações em companhia dos adultos, e embora essas cenas não se dedicassem à descrição exclusiva da infância, ela era "ressaltada" do contexto.

Segundo Ariès esse tipo de atitude em relação à infância pode demonstrar tanto que sua vida cotidiana estava misturada à dos adultos e todo modo de reunião existente na época unia tanto uns, como outros, quanto que os pintores gostavam de destacar a criança "por sua graça e por seu pitoresco, sublinhando a presença da criança no meio da multidão". (ARIÈS, 1981, p. 56)

Também a utilização do vestuário demonstrava para o autor, a falta de preocupação com a diferença entre crianças e adultos. Ele nos relata que até o século XIII, assim que deixava os cueiros, a criança era vestida como os homens e mulheres de sua condição, destacando a ideia de que a Idade Média via com indiferença os trajes que as crianças usariam, havendo preocupação apenas em relação à diferenciação de trajes entre as classes sociais. Porém, a partir do século XVII, a criança nobre ou burguesa deixa de ser vestida como os adultos, passando a ter um traje adequado à sua idade que ajudasse a fazer distinção entre ela e o adulto. É uma primeira demonstração de que a criança deve ser vista como alguém que possui suas peculiaridades e diferenças que precisam ser respeitadas e acentuadas.

Como mais um indício de indiferenciação entre adultos e crianças, Ariès (1981) nos mostra que até o século XVII havia muita dificuldade em se distinguir as bonecas da época, dos utensílios dos adultos como santos e bibelôs, e inversamente ao que imaginamos, os adultos participavam de muitos jogos e brincadeiras que hoje são de crianças. As festas nesse momento eram feitas para adultos e crianças e a música, a dança e as representações dramáticas reuniam toda a coletividade e misturavam as idades, tanto de artistas, quanto de expectadores. Havia também uma indiferença moral em relação aos jogos de azar dos quais as crianças poderiam participar sem problemas. Aos poucos isso foi se modificando e foram sendo determinados os jogos e brincadeiras adequados para crianças e para adultos.

Porém, nas classes populares, houve uma demora maior para se fazer essa distinção, o que levou em certo momento apenas a haver uma diferenciação entre jogos para nobres e jogos para plebeus. Ariès (1981) demonstra que deve ter ocorrido o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores e sua sobrevivência entre o povo e as crianças das classes dominantes, ou em alguns casos, sua modificação. Ele deixa claro que existiu uma relação forte entre sentimento de infância e sentimento de classe.

Além dessas situações, o autor também nos mostra que a questão da escola, até mesmo após a era medieval aponta para uma total inobservância de diferenciação de idades. A princípio, a escola não tinha a função de educar as crianças, mas sim a de oferecer formação técnica, destinada à preparação de clérigos, fossem eles jovens ou velhos. Embora os textos medievais não sejam tão claros em relação a esse fato, era comum que pessoas de todas as idades se reunissem numa mesma sala para receber os

ensinamentos. Os adultos não davam atenção a este fato, o que realmente importava era a matéria que seria ensinada.

Fazendo críticas à Ariès e a seu modo de considerar a história, Heywood (2004) nos traz outras concepções a respeito do sentimento de infância na Idade Média. Ele considera simplista pensar na ausência ou presença de sentimento de infância em um ou outro período da história. Para o autor, seria mais proveitoso pensar que poderiam existir diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares e ele identifica diversos momentos da história em que teriam ocorrido "descobertas" da infância.

De acordo com Heywood, a infância "é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e que varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade". Exatamente por isso não é possível pensar em uma criança natural ou universal, determinada pela constituição biológica, mas "é preciso levar em consideração o fato de que ela se adapta com facilidade a seu ambiente, que é produto de forças históricas, geográficas, sociais e culturais diversas" e assim, o autor nos apresenta a ideia de que "a infância é resultado das expectativas dos adultos." (HEYWOOD, 2004, p. 21)

Para esse autor, os relatos medievais colhidos podem levar à ideia de que a infância não foi ignorada nesse período, mas sim foi definida de forma imprecisa. Para ele, é possível compreender sim, que havia um interesse limitado na infância, e que a distância entre o mundo infantil e o mundo adulto era bem menor, ao mesmo tempo em que o nivelamento de responsabilidades que as crianças poderiam assumir era bem menos definido do que atualmente. Porém, a distinção entre infância e vida adulta estava presente naquele momento.

De certa forma, Elias (1994) confirma essas ideias, pois defende que o pensamento voltado à infância era bem restrito e a diferenciação entre formas de tratamento para adultos e crianças era muito pequena, porém, nos mostra que os adultos de então, se comparados em termos de estruturas de sentimentos e comportamento social, aos adultos do século XX, não alcançavam o mesmo patamar. Ele nos alerta, portanto, que ao estudarmos o sentimento de infância na Idade Média, devemos nos preocupar em compreender esses padrões existentes na época, não sendo possível entender vida adulta e infância a partir dos critérios e padrões dos séculos XX ou XXI.

Nesse sentido, Postman (1999) aponta três fatores que propiciaram a inexistência de sentimento de infância na Idade Média. São eles, a falta de alfabetização, a falta do

conceito de educação e a falta do conceito de vergonha. Para ele, esses fatores propiciavam uma concepção diferente de infância, porque faziam com que o individuo fosse prejudicado em seu amadurecimento intelectual, levando-o a não conseguir diferenciar algumas fases da vida. Após os sete anos, assim que dominava a fala, a criança poderia ser comparada a um adulto, pois num mundo quase que exclusivamente oral, não há um conceito muito preciso de adulto ou de criança.

A falta de alfabetização e do conceito de educação, estão intimamente relacionadas e nos levam a compreender que, ao se restringir a possibilidade de leitura e escrita a um pequeno grupo, restringe-se também a necessidade de formas diferenciadas de educação do povo à transmissão verbal de conhecimentos. Bárbara Tuchman *apud* Postman relata que na Idade Média, "o leigo comum adquiria conhecimentos principalmente de ouvido, por meio de sermões públicos, dramas sacros e recital de poemas narrativos, baladas e contos." (POSTMAN, 1999, p. 27)

Devemos levar em consideração o fato de que a leitura introduz a criança em um mundo adulto, não só por lhe proporcionar amadurecimento intelectual, como também por delimitar a passagem de um momento de incompreensão de determinados conceitos, para o de decifração de segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Assim, se tivermos como base um mundo letrado, perceberemos que as crianças precisam dominar esses símbolos para aos poucos transformarem-se em adultos, é um mundo no qual a criança precisa romper uma barreira para adentrar ao universo adulto. Por outro lado, em um mundo não letrado, não existe a necessidade de tal decodificação e, portanto, a diferenciação entre adultos e crianças será mínima.

O terceiro fator apontado por Postman para indicar uma ausência de sentimento de infância na Idade Média, é também indicado por Elias (1994), como um dos fatores importantes para a civilização dos costumes que foi o surgimento do sentimento de vergonha em relação a muitas situações da vida. Conforme vimos no capítulo I, para Elias o comedimento de comportamentos e a elevação do patamar de vergonha veio acompanhada da civilização dos costumes.

Embora Elias não tivesse como tema principal a infância e seu desenvolvimento ao longo do processo civilizador, ele nos dá algumas informações sobre o sentimento de infância demonstrado nos documentos estudados por ele. Conforme vimos no capítulo anterior, ao findar a Idade Média, Elias demonstra que houve uma preocupação com o estudo e aprofundamento do conceito de *civilité*. Ele explora o assunto, analisando o tratado de autoria de Erasmo de Rotterdam: "Da civilidade em crianças", escrito em

1530. Esse tratado teve grande circulação na sociedade da época e passou por sucessivas edições. O livro de Erasmo trata do comportamento de pessoas em sociedade e do "decoro corporal externo". (Cf.: ELIAS, 1994, p. 69)

Seu livro é dedicado ao filho de um príncipe e escrito para a educação das crianças. Neste tratado, Erasmo versa sobre assuntos como "civilizado" e "incivil". Os conceitos de "civilizado" referiam-se a como as pessoas se comportavam nas grandes cortes feudais e embora todas as recomendações do Tratado tivessem como referência em seu título, as crianças, ele era recomendado a adultos.

É preciso observar, porém, que o Tratado de Erasmo demonstra uma concepção de educação existente na época. Essa concepção pode nos parecer à primeira vista, que refletia muito mais uma preocupação com os "bons modos" e formas de comportamento do que com uma formação completa do indivíduo, porém, é preciso estar atento ao objetivo de Erasmo que é muito maior do que simplesmente corrigir e ordenar atitudes externas e corporais. Para ele, o código de comportamento, mais do que meras regras, espelha a imagem da personalidade em formação, pois ele deixa transparecer que acredita que a beleza dos gestos e das atitudes refletem o esplendor da alma.

É importante compreender qual era o papel social exercido por Erasmo na sociedade da época. Manacorda nos mostra que desde 1356 a educação fora entregue a mestres autônomos ou associados à cooperativas. Existiam também aqueles que assalariavam outros mestres e os que eram pagos por corporações ou comunas. Para ele, esse foi o momento de uma escola e de uma sociedade mercantil que, "quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-a, revoluciona os métodos de ensino." (MANACORDA, 1989, p.174)

Em época posterior, porém, o autor nos mostra que, de maneira minoritária, surge a figura do preceptor da casa, instrutor privado das famílias de grandes ricos e senhores. Erasmo foi um desses preceptores que teve sob sua responsabilidade a educação de um filho da nobreza. Apesar disso, no preâmbulo ao Tratado, o próprio Erasmo declara ter a esperança de atingir a grande parcela daqueles que não tiveram a ventura de receber um pedagogo particular nem de frequentar cursos destinados aos mais afortunados.

No mesmo texto, Erasmo nos mostra sua concepção de que a arte de ensinar deve atender algumas etapas enumeradas por ele e que correspondem a fases do crescimento. "A primeira e a principal consiste em fazer com que o espírito ainda tenro receba as sementes da piedade; a segunda que tome amor pelas belas artes a aprenda

bem; a terceira, que seja iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habitue, desde cedo, com as regras da civilidade." (ROTTERDAM, s/d, p. 123)

Erasmo demonstra ainda sua ideia sobre a diferença entre uma educação sistematizada e uma educação natural ao relatar que "muito embora, sejam corretas as atitudes do corpo espontâneas numa índole boa ... por falta de disciplina, elas ficam a desejar em certos indivíduos honestos e eruditos". Ao longo de toda a obra, ele demonstra que a educação realizada por meio da disciplina, método, orientação e acompanhamento, faz-se necessária enquanto subsídio suplementar de suporte às boas tendências de que a criança é portadora. (Ibid., p. 124)

De acordo com Feracine (s/d), para Erasmo, educação é "o cultivo do espírito" e o educador não tem a missão de simplesmente moldar o indivíduo, mas sim de ir ao encontro de sua potencialidade nativa e ajudá-lo a explicitar a riqueza interior, possibilitando emergir todo o potencial de que foi dotado pela natureza. Como método de ensino, ele ao invés de simplesmente proibir determinadas atitudes, trabalha no sentido de motivar a criança a se portar de forma correta de acordo com os valores por ele destacados.

Assim, ele trabalha reforçando atitudes, por meio do confronto com os aspectos ridículos ou até vexatórios das ações em contrário. Proporciona desse modo, a elevação do patamar de vergonha e embaraço, apontados por Elias, pois a comparação direta entre o jeito cortês e elegante de agir e as posturas desajeitadas e grosseiras, pode trabalhar no imaginário infantil e fomentar reações de autodisciplina.

Evidente que as regras de comportamento e relações sociais obedecem a normas sociais e se submetem a mutações históricas, porém, é importante observar que algumas diretrizes expostas no Tratado, são ainda hoje alvo de atenção e acolhimento. Podemos retirar de seu texto alguns exemplos como quando diz: "se te sobrevém um bocejo irreprimível e não podes nem virar ao lado, nem te afastar, então cobre a boca com o lenço ou a palma da mão". Também ao se referir ao asseio: "um pouco de negligência nas vestes é perdoável nos jovens, porém, sem chegar à imundície". Da mesma forma, quando se refere ao comportamento em uma igreja, percebemos que o mesmo ainda é observado: "sempre que adentrares os umbrais de uma igreja, descobre a cabeça". (ROTTERDAM, *op. cit*, p. 128, 136 e 137)

Também os modos à mesa podem servir como exemplo, pois a esse respeito nos diz "nunca se assentar sem ter lavado as mãos". Da mesma forma que a discrição em relação ao que é alheio: "não sejas curioso a respeito das coisas alheias. Caso aconteça

de ver ou ouvir qualquer indiscrição, tente ignorar o que conheces." (ROTTERDAM, s/d., p. 139 e 152)

Outras questões, até mesmo complementares a esses exemplos citados, estão totalmente relacionadas com os costumes da época em questão, e hoje não são mais alvo de preocupação das pessoas em sociedade como, por exemplo, ao completar as orientações sobre o bocejo, Erasmo diz "e faze o sinal da cruz"; ou ainda quando faz referência aos modos à mesa em relação ao guardanapo: "se te oferecem o guardanapo, coloca-o no ombro esquerdo ou sobre o braço do mesmo lado." Essas são orientações não mais seguidas nos dias atuais, porém, é preciso considerar que muitas das ideias abordadas por Erasmo em seu Tratado influenciam a sociedade ocidental ainda em nossos dias.

Conforme apontamos no capítulo anterior, é importante destacar que a obra de Erasmo veio tratar de questões paras as quais a sociedade da época aos poucos estava sendo preparada para se adaptar. Eram alterações de comportamento às quais ela percebia que deveria se adaptar, compreendendo a necessidade de que ocorressem.

Elias nos mostra que os conselhos simples, contidos no Tratado, como a instrução de lavar as mãos antes de comer ou não tocar no saleiro com pedaços de comida, pode demonstrar que os adultos, de acordo com a visão do século XX, ainda não possuíam uma psiquê amadurecida, pois para Elias diversos códigos de comportamento escritos "...confirmam certo padrão de relações entre as pessoas, a estrutura da sociedade e a psique medieval." E a técnica padrão de comer na Idade Média somente representa um dos padrões das relações humanas e a estrutura dos sentimentos. (ELIAS, 1994, p. 79)

Segundo o autor, os procedimentos à mesa são um segmento das formas de conduta socialmente instaladas. Assim, as formas de comportamento que nos parecem extremamente naturais porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão desde a mais tenra infância, na Idade Média, tiveram que ser lenta e trabalhosamente adquiridas e desenvolvidas pela sociedade como um todo.

Alguns comportamentos que anteriormente poderiam ser considerados normais, atualmente são completamente repulsivos e de acordo com Elias

> só a psicanálise é que os descobre sob a forma de desejos insatisfeitos ou irrealizáveis, que são descritos como o nível inconsciente do onírico da mente. Esses desejos têm, de fato, em nossa sociedade o caráter de um resíduo 'infantil' porque o padrão social dos adultos torna necessária a completa supressão e

> transformação dessas tendências, de modo que elas parecem, quando ocorrem em adultos, um 'resto' da infância. (ELIAS, 1994, p.146)

Aos poucos, os adultos vão modificando seus padrões de delicadeza e vergonha e o controle dos instintos vem a ser aceito como natural. À medida que isso vai acontecendo, surge também uma incompreensão do fato de as crianças não sentirem naturalmente essa delicadeza e vergonha. E como elas ainda não estão corretamente adaptadas acabam por transgredir os tabus da sociedade. É por isso que mais tarde, por volta dos séculos XIX e XX, qualquer comportamento que demonstre desobediência às proibições ou restrições, implica em perigo e desvalorização dos modelos impostos.

Hoje, porém, os adultos passaram a perceber não só a possibilidade, mas a necessidade de que haja um comportamento diferenciado das crianças em diversas situações. Elias (2009) nos mostra que isso acontece porque podem ser apontados dois diferentes tipos de comportamento nos seres humanos: os inatos e os adquiridos. Os inatos são aqueles com que nascemos e são apontados por muitos como "natureza". Os adquiridos são os aprendidos por meio do convívio em sociedade e das relações interpessoais. O autor apresenta a ideia de que na criança ocorre o processo biológico de maturação do inato aliado a um processo social de aprendizagem. Esse processo traz à tona a conexão entre natureza humana e sociedade. Assim, o aprendizado, as experiências acumuladas, o conhecimento adquirido, são baseados na utilização e modelagem das estruturas naturais em conjunto com as novas formas de comportamento. Para o autor, além do fato dos seres humanos serem por natureza, constituídos de maneira a sempre conseguir aprender, é importante que adquiram alguns tipos de conhecimento no tempo certo e da maneira correta para que se tornem adultos funcionais.

Da mesma forma que os costumes à mesa demonstravam as relações sociais, outros padrões de comportamento existentes na sociedade medieval faziam o mesmo e expunham as crianças a situações bem diferentes das consideradas apropriadas para a sociedade atual. Outra demonstração da falta de vergonha existente na sociedade, tanto no que diz respeito a adultos como a crianças, refere-se às questões sexuais. Outro livro de Erasmo de Rotterdam analisado por Elias (1994) foi escrito em 1522 e se intitulava: "Colóquios familiares destinados não só a aprimorar a língua dos jovens, mas também a educá-los para a vida". Este era utilizado na época como livro escolar, ou como material de leitura para crianças e foi dedicado a um afilhado de 6 ou 8 anos.

A obra se transformou em livro que pretendia apresentar os meninos à vida e que deveria ser adotado nas escolas da época. Erasmo trata de diversos assuntos que mais tarde, o progresso da civilização, ocultou do conhecimento das crianças, como: um jovem fazendo a corte a uma moça, uma mulher queixando-se de seu marido a uma amiga e uma conversa entre um rapaz e uma prostituta.

Erasmo pretendia falar aberta e francamente às crianças sobre as questões sexuais, o que causa grande escândalo à sociedade moralista dos séculos XIX e XX. É aí que mais uma vez, Elias nos mostra que não podemos ver a sociedade medieval com nossos olhos do século XX, pois o que pode nos parecer imoral, do ponto de vista de um padrão social diferente e de uma diferente estrutura dos sentimentos, em outro contexto, pode ser "altamente moral e edificante". (ELIAS, 1994, p. 174)

De acordo com Elias, Erasmo nunca perdeu de vista a finalidade pedagógica de seus escritos, o que aconteceu é que ele tinha um padrão diferente de vergonha, e pretendia mostrar ao jovem o mundo tal como era, ensinar o que deveria ser evitado e o que o levaria a uma vida tranquila. O autor nos mostra ainda que, para Erasmo e seus contemporâneos, era extremamente natural falar sobre essas coisas com as crianças. Estas, apesar de serem submissas e socialmente dependentes, viviam na mesma esfera social dos adultos, que não se impunham como tais, nem em atos, nem em palavras. Essa imposição ocorreria apenas mais tarde devido a mudanças no controle das emoções e sentimentos e à necessidade de ocultá-los.

Nesse momento havia uma redução entre os padrões comportamentais de adultos e crianças. Aos poucos essa distância foi aumentando e foi criada como que uma "área segregada especial, na qual as pessoas vêm a passar os primeiros doze, quinze e quase vinte anos de suas vidas (...) a diferença no vestuário é uma expressão particularmente visível desse fato." (ELIAS, 1994, p. 175).

O autor nos mostra ainda que as casas de prostituição eram temas discutidos em outros ambientes como, por exemplo, as universidades. É importante perceber, porém, que na época, os estudantes ingressavam nelas bem mais jovens do que atualmente. Até mesmo nas igrejas era comum que os sermões tratassem desses assuntos com a presença das crianças no recinto. Elias explica o fato da seguinte forma: "a proibição social não estava ainda gravada, como autocontrole no indivíduo, a ponto de se tornar embaraçoso o próprio fato de falar nesse assunto em público." (ibid., p. 176)

Para Ariès (1981), essa ausência de cuidado em se preservar a criança de determinados assuntos e situações demonstra a falta de preocupação e de percepção em

relação à infância. Não havia o cuidado de se esconder assuntos sexuais das crianças, pois aos quatorze anos já se sabia tudo sobre a vida sexual e era comum a prática familiar de se associar crianças às brincadeiras sexuais dos adultos. Os adultos poderiam usar de linguagem grosseira com as crianças ou em sua frente. Elas ouviam e viam tudo. Isso acontecia porque, de acordo com Ariès,

> acreditava-se que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto os gestos e alusões não tinham consequências sobre a criança [...] também porque não havia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais pudessem macular a inocência infantil […] na realidade não se acreditava que essa inocência existisse. (ARIÈS, 1981, p. 132)

Conforme o padrão de comportamento vai se modificando e os sentimentos de vergonha e medo passam a fazer parte do indivíduo, a dificuldade em falar às crianças sobre esses assuntos vai crescendo. Essa dificuldade, porém, não é guiada por motivos racionais, mas sim por proibições sociais e resistências que acontecem nos próprios adultos. É seu próprio superego que os faz guardar silêncio. É a estrutura da personalidade dos adultos que torna difícil falar sobre algo que lhes parece agora secreto.

Aos poucos a criança passa a ser resguardada ou preservada de alguns assuntos ou começa mesmo a ser retirada do recinto para não ouvir ou presenciar determinadas situações. Do mesmo modo, começa a haver uma preocupação em um preparo de literatura específica para elas, com termos e histórias que lhes sejam apropriadas. Os trajes e os jogos passam a ser diferenciados entre os que são feitos para os adultos e os que se destinam às crianças.

A primeira impressão de que não havia lugar para a infância na Idade Média deve ser atenuada com a compreensão de que o sentimento dos indivíduos e a percepção da própria sociedade sobre si mesma e suas crianças eram completamente diferentes do que conhecemos hoje. Aos poucos esse sentimento foi se tornando mais forte nos indivíduos, e eles puderam perceber a primeira infância como um período importante e único da vida que deve ser cercado de cuidados e proteção.

2 A infância e a família

Os cuidados com a infância iniciaram-se no âmbito social que denominamos família. Uma vez que atualmente se tem o conhecimento de que essa é uma relação de grande importância para o desenvolvimento físico e emocional da criança, para compreender a evolução do pensamento a respeito dessa instituição e suas especificidades no desenrolar histórico, é preciso estudar esse relacionamento. Sendo assim, deveremos pensar também sobre a composição da família e o entendimento que devemos ter a seu respeito.

O conceito de família assume diversas características de acordo com configurações diferentes, conforme a época e lugar em que se encontra. Portanto, é preciso ter em mente que as relações das crianças na sociedade, intermediadas pela família, são um fenômeno mutável no tempo e que esta é uma instituição social e historicamente situada, sujeita a mudanças de acordo com as diferentes relações estabelecidas entre os homens.

Do mesmo modo que a família não possui uma configuração determinada, mas pode se diversificar de acordo com sociedades ou grupos sociais heterogêneos, o modelo de família nuclear, conforme conhecemos atualmente, só se consolidou por volta do século XVIII, levando-nos a concluir que a instituição "família" possui como uma de suas características, a mutabilidade. Podemos perceber que os laços familiares de amor e afeição conforme vivenciamos hoje, não estavam presentes nas relações sociais. A família não possuía as funções afetiva e socializadora, mas visava a perpetuação da vida, a conservação de bens, o aprendizado de um oficio, a ajuda mútua e a proteção da honra e da vida em casos de crise. (Cf. ARIÈS, 1981, p. 213; BRUSCHINI, 2005, p. 50-53)

Em primeiro lugar, é preciso compreender a formação dessa família. Cambi (1999) defende a ideia de que na Baixa Idade Média a família assumia diferentes configurações, desde o modelo de família patriarcal até o modelo nuclear, sendo, porém, diferentes do padrão de família moderna e burguesa, pois a família medieval era aberta à sociedade sem se fechar em um núcleo privado. Sendo assim, ela não permanecia fechada dentro de casa, mas na rua fazendo parte de todas as demais relações que ali se desenvolviam. A família medieval, portanto, não estava suficientemente estruturada, mas era como que uma continuidade da vida social, tinha a preocupação com a criação de filhos e sua modelagem para representação de um papel

social, porém, não entendia a necessidade de envolver seus filhos com cuidados especialmente desenvolvidos para protegê-los.

Nesse sentido, Ariès (1981) nos leva a entender que os laços de sangue formavam dois grupos distintos: a família, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna e a linhagem, que era formada por todos os descendentes de um mesmo ancestral. Temos assim, um grupo familiar, composto por diversos casais com seus filhos que moravam sob o mesmo teto para não ter que dividir as propriedades, fato que poderia ocasionar sua desvalorização e o enfraquecimento da linhagem.

A necessidade de proteção de grupos externos às famílias levou ao fortalecimento da linhagem. Sabendo que a qualquer momento poderiam sofrer ataques de grupos rivais buscando tomar suas terras, os indivíduos passaram a buscar refúgio na linhagem. A reunião dos indivíduos já unidos pela consanguinidade proporcionava a possibilidade de preservação também do grupo familiar mais restrito. (Cf. ARIÈS, 1981, p, 210-214; ELIAS, 1993, p. 118-120)

Desse modo, podemos pensar na existência de casas enormes com um grande número de pessoas ali residindo. Muitas vezes, mesmo após a morte dos pais, a indivisão persistia. Duby apud Ariès (1981, p. 212) relata que "é preciso imaginar o que era então a casa de um cavaleiro, reunindo no mesmo domínio, numa mesma 'corte', dez, vinte senhores, dois ou três casais de filhos, os irmãos e as irmãs solteiras e o tio cônego que aparecia de tempos em tempos e preparava a carreira de um ou outro sobrinho". Assim, nesses lugares de grandes envolvimentos sociais, se desenvolvia a infância. Sem muita atenção ou interesse por sua individualidade, pois podemos imaginar várias crianças sendo criadas ao mesmo tempo, mas com particularidades que talvez, por falta de interesse no assunto, tenham fugido à observação daqueles que registraram esses momentos.

De acordo com Aymard, não se pode deixar de lado que a educação da criança não se reduzia ao convívio familiar, e a família delegava funções que, aos nossos olhos, seriam suas, pois, de acordo com o autor, naquele momento, "a família não esgota a esfera do privado nem da afetividade, nem mesmo a formação da personalidade". (AYMARD, 2001, p. 456)

Por outro lado, é importante frisar que os costumes e não os sentimentos regiam os relacionamentos e comportamentos, por isso, atitudes que para nós hoje, parecem frias e despossuídas de amor, representavam o modo como as pessoas da época aprenderam a dirigir a educação e criação dos filhos. Exemplo disso era o afastamento

da criança de sua casa, assim que completava sete ou oito anos de idade, para viver com outra família, servindo nos afazeres domésticos e aprendendo costumes e ofícios diferentes, bem como as "boas maneiras". Esses filhos retornariam apenas de sete a nove anos mais tarde, portanto, entre os quatorze e dezoito anos de idade. (Cf. ARIÈS, 1981, p. 226; HEYWOOD, 2004, p. 228)

Ariès (1981) nos mostra que essas crianças eram chamadas de aprendizes e mesmo as famílias de melhores posses agiam assim, ao mesmo tempo em que recebiam crianças de outras famílias em suas casas. Esses aprendizes deveriam servir as mesas, arrumar as camas e acompanhar o mestre naquilo que fizesse. Importante compreender que esses ofícios não representavam um estado definitivo, mas sim um estágio, um período de aprendizagem e é por isso que o autor aponta que o serviço doméstico se confundia com aprendizagem.

Por outro lado, eram altos os índices de mortalidade infantil na Idade Média, e de acordo com Ariès, se deu pouca importância à criança por tão longo período devido à facilidade em perdê-la, por isso as pessoas consideravam não ser aconselhável se apegar a elas. O autor não nos apresenta dados, mas mostra que o grande número de doenças sem cura, a falta de saneamento básico, a má alimentação, traziam muitas doenças e a sobrevivência das crianças nesse mundo era algo realmente muito raro. Por isso, havia uma insensibilidade natural com relação a uma infância demasiado frágil. O nível de mortalidade infantil era muito alto e o sentimento existente era de que se a família perdesse uma criança, outra viria em seu lugar.

Heywood (2004), porém, não acredita que a ideia de que os pais se mostrassem indiferentes à perda de um filho possa ser generalizada a todas as pessoas da época. De acordo com seus estudos, existem indícios tanto de que houvesse sentimento de profundo pesar por seus filhos, quanto de indiferença por sua perda. Ocorre é que algumas proposições devem ser consideradas antes de se chegar a qualquer conclusão. Primeiro, que todos os historiadores aceitam a ideia de que a perda de um filho de mais idade, com quem os pais já estabeleceram um vínculo mais forte, seria muito mais traumática do que a perda de um recém-nascido. Depois, que ao mesmo tempo em que podemos encontrar essa figura de pais em luto sendo representada por pessoas "chorando, gritando, implorando", havia o forte sentimento religioso de que os indivíduos deveriam se colocar submissos diante da vontade de Deus, agradecidos por tudo que acontecesse em suas vidas, não devendo questionar os acontecimentos fossem, eles quais fossem. O autor se refere a uma

> tensão entre luto privado e estoicismo público entre cristãos devotos. Os moralistas durante a Idade Média aconselhavam comedimento: se o nascimento de um filho era um dom de Deus, também o era a sua morte, e simples mortais não deveriam questionar o julgamento divino. (HEYWOOD, 2004, p. 80)

Um forte argumento utilizado para se defender a indiferença com relação à infância durante a Idade Média e início da Idade Moderna, é a insensibilidade em relação à criação de filhos apresentada nesse momento. Uma prática relacionada pelos críticos como descaso pelas crianças, foi a de envio de bebês recém-nascidos às amas-de-leite, porém, alguns autores nos mostram que até o final do século XIX, a ama era a alternativa mais segura de alimentação da criança que não pudesse ser amamentada por sua mãe. (Cf. HEYWOOD, 2004, p. 90-93; GÉLIS, 2001, p. 314 e MARCÍLIO, 1998, p. 60-68)

Alguns motivos nos levam a compreender a necessidade de amas-de-leite. Em primeiro lugar, o fato de que especialmente nas regiões mais quentes onde o leite e outros produtos azedavam ou se contaminavam rapidamente essa fosse a melhor e talvez única alternativa. Heywood (2004), também nos apresenta o preconceito em relação ao leite animal, uma vez que as pessoas imaginavam que as crianças herdavam as características de quem as alimentava, o que levava as famílias a procurar por amas que fossem gentis com as crianças, que tivessem boa saúde e fossem capazes de produzir leite sem contaminações. Outro motivo para se recorrer às amas-de-leite, foi o fato de muitas mães apresentarem problemas de saúde e, finalmente, a demonstração de nobreza, que se imaginava estar presente no fato de transferir as responsabilidades com o cuidado dos filhos para outras pessoas, o que levava as mães da classe mais alta a o fazerem sem hesitar.

Assim, durante toda a Idade Média adentrando também aos tempos da Idade Moderna, e nos "estratos inferiores" até o século XIX, proporcionar alimentação suficiente às crianças era o problema geral de todos os pais. Nos primeiros meses de vida esse problema poderia ser resolvido, conforme vimos, por meio do aleitamento materno e ou pelas amas-de-leite. Mais tarde, porém, surge a dificuldade em se proporcionar uma alimentação com nutrientes suficientes para um bom desenvolvimento das crianças. A princípio, essa dificuldade não se dava somente por problemas financeiros, mas também por falta de conhecimento em relação à riqueza dos alimentos.

Outro problema vivenciado pelos pais na criação de seus filhos estava relacionado à necessidade em mantê-los aquecidos. Heywood (2004) relata que durante mais ou menos o primeiro mês de suas vidas, as crianças eram amarradas firmemente com faixas de tecido sobre suas roupas. Em toda a parte, os bebês eram enfaixados com os braços presos próximos à lateral do corpo e as pernas estendidas juntas, com suporte adicional para manter a cabeça firme. Em etapa posterior, braços e cabeça eram deixados livres até que a faixa pudesse ser retirada completamente. Todos esses cuidados se relacionavam em primeiro lugar à ignorância em relação ao desenvolvimento físico da criança, imaginando-se que se isso não fosse feito, ela poderia ter problemas de coluna, porém, percebia-se que esse costume também ajudava a mantê-la aquecida.

Começaram a surgir críticas a respeito de tal prática, dizendo que ao restringir a liberdade dos membros jovens, poderia se impedir também a respiração da criança, fora o fato de deixá-la enrolada em sua urina e fezes por longos períodos. Em alguns lugares, após serem amarradas, as crianças eram penduradas em um gancho enquanto a mãe poderia realizar outras atividades. Alguns críticos perceberam que tais práticas sim, poderiam resultar em problemas na coluna das crianças, ocasionando o surgimento de "corcundas, mancos, cambaios, raquíticos, pessoas deformadas de todo o tipo". (HEYWOOD, 2004, p. 96)

Por outro lado, os camponeses enfaixavam assim seus bebês e os colocavam em berços estreitos, por acreditarem que assim a criança poderia desenvolver ossos fortes e uma postura ereta. Apesar das críticas a esse tipo de comportamento, reconhecidamente, as faixas facilitavam carregar a criança, mantendo-a aquecida e protegida da mordida de animais domésticos, especialmente dos porcos.

O autor nos mostra que a era medieval não foi um momento muito voltado para a limpeza e higiene. Somente no final do século XVIII passa-se a ouvir cada vez mais os conselhos médicos a respeito das atitudes a serem tomadas com as crianças e os cuidados necessários para um crescimento mais saudável. A partir da descoberta de Pausteur[1], começa a haver preocupação com a fervura do leite, a lavagem das mãos e a esterilização de materiais para alimentação dos bebês. O aconselhamento médico proporcionou uma visível queda na mortalidade infantil da mesma forma que ajudou a

[1]Louis Pasteur, pesquisador francês que descobriu a ação transmissora e o campo de propagação dos microorganismos. Suas descobertas contribuíram para a evolução da medicina preventiva, dos métodos cirúrgicos (com a prevenção das infecções), das técnicas de obstetrícia, dos métodos de higiene em geral e das indústrias de bebidas fermentadas.

manter as crianças que conseguiam sobreviver, mais saudáveis. Verificamos aqui que o avanço da tecnologia trouxe mudanças para a sociedade, percebidas como alterações de "habitus" de acordo com o exposto por Elias, pois essas alterações externas ocasionaram mudanças psíquicas.

Outro problema que deve nos chamar a atenção a respeito das relações entre infância e família na Idade Média é o infanticídio ou assassinato de filhos. Embora o problema tenha sido muito grave em diversas regiões da Europa, os registros oficiais foram poucos. Uma das causas da ausência de relatos se deve ao fato de que o direito no ocidente demorou a reconhecer o ato de matar um bebê recém-nascido, como crime e de considerá-lo tão grave quanto um homicídio cometido contra um adulto. Havia naquele momento o entendimento de que o pai teria o direito de escolher o destino de seus filhos. Em alguns lugares, o pai que fosse pobre, ou tivesse um filho defeituoso, poderia escolher se queria que ele vivesse, ou não. As sociedades medievais tratavam o infanticídio mais como um pecado do que como um crime. (Cf. HEYWOOD, 2004, p. 98-106; MARCÍLIO, 1998, p. 41-50)

Alguns motivos poderiam levar as pessoas a pretender matar seus filhos, dentre eles encontravam-se a pobreza extrema e a dificuldade de sobrevivência social das mães solteiras. A família que já possuía muitos filhos e poucas posses, não conhecia alternativa para alimentar e cuidar de mais uma criança do que por meio do infanticídio. Por outro lado, as mães solteiras não eram bem vistas pela sociedade e tentavam se livrar de seus bebês antes que fossem rechaçadas por ela. Principalmente na zona rural, onde o controle sobre a vida das pessoas ocorria de maneira mais intensa, essas mulheres precisavam ocultar sua situação devido ao preconceito que sofriam na sociedade e acabavam assassinando seus filhos recém-nascidos.

Porém, ao agirem assim, muitas vezes traziam para si outro problema que era o de serem perseguidas e castigadas por o terem feito. Somente a partir do século XIX, as sociedades europeias de um modo geral, passam a tratar essas mulheres com mais compaixão, sendo vistas como vítimas da pobreza, da intolerância e da sedução masculina. No início do século XX, as mães que matavam seus filhos passaram a ser consideradas insanas, precisando de tratamento psiquiátrico.

Diversos autores nos mostram que o infanticídio não alcançou maiores proporções devido à facilidade que existia em se abandonar os bebês. Na alta Idade Média, as crianças já eram expostas nas ruas, vendidas pelos pais, doadas a uma casa religiosa ou aos ricos como servas. No século XVII, a criação da Roda dos Expostos em

hospitais pertencentes a ordens religiosas, veio a ajudar na diminuição do infanticídio. Porém, nesses lugares as crianças estavam praticamente condenadas à morte. Contando com orçamentos mínimos, tais instituições dependiam de amas-de-leite mercenárias para alimentar os bebês e muitas delas chegavam a alimentar até quatro crianças em um mesmo período de tempo. (Cf. MARCÍLIO, 1998, p. 50; PASSETI, 2000, p. 346-347; HEYWOOD, 2004, p. 105)

É importante pensar a respeito dos motivos que levavam os pais a abandonar seus filhos sem aparentemente nenhum tipo de recato. Deixando de lado os que o faziam por desprezo à criança, devido a uma deformidade física, ou mesmo por se tratar de meninas, uma vez que o número de abandono de meninas era bem maior que o de meninos em diferentes épocas e lugares, havia os que abandonavam a criança por se tratar de fruto de adultério e também os que o faziam, devido à impossibilidade financeira em criar seus filhos. A expectativa de muitos desses pais era de que seus filhos poderiam ser adotados por alguém com melhores condições financeiras ou, mesmo, que pudessem retornar a seu convívio em outro momento mais próspero. (Cf. MARCÍLIO, 1998, p. 210; PERROT, 2001b, p. 260-261; HEYWOOD, 2004, p. 104-105)

Ao estabelecer relações entre infância e família, Gélis nos alerta a que estejamos atentos ainda à visão em relação à criança existente na Idade Média que é a de criança "pública". Para o autor, o sentimento em relação ao próprio corpo nesse momento era bem diferente do que o que possuímos atualmente. Cada indivíduo sentia seu corpo como que pertencente a uma linhagem, à grande família. Seu corpo era seu, mas também um pouco dos outros. Assim, o indivíduo dispunha do próprio corpo, somente na medida em que não contrariasse os interesses da família. Seu dever se resumia em dar vida. Nesse imaginário, a criança era considerada um "rebento do tronco comunitário", e assim, era uma criança "pública". Após o momento do desmame, a parte pública da educação da criança tendia a ser ampliada. (GÉLIS, 2001, p. 313)

Vários rituais deveriam ser realizados com a criança, e esses quase que como atos públicos, aos olhos de todos. O próprio batismo era considerado um rito de socialização da criança que, ao mesmo tempo, era a oportunidade de eliminar o pecado de seu coração. Após esse momento, uma série de rituais era realizada, envolvendo grande número de pessoas, sempre pensando em trazer benefícios ao pequeno. A partir daí, apesar da educação principal da criança ser responsabilidade dos pais, a coletividade participava de seu preparo para viver em sociedade.

De acordo com o autor, no final do século XIV, começa a surgir uma vontade cada vez maior de se preservar a vida da criança. Não que antes os pais não quisessem ver seus filhos vivos, "porém a consciência da vida, do ciclo vital era diferente, e não lhes restava outro recurso senão ter mais um filho." Agora, se começa a pensar em como preservar essa criança especificamente e tem inicio também as preocupações com a própria saúde.

> No passado, os vínculos de dependência em relação à parentela eram vividos carnalmente; agora, eles se distendem: "meu corpo é meu", e procuro poupá-lo de doenças e sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho. (GÉLIS, 2001, p. 317)

A criança passa a ocupar lugar importante na preocupação dos pais. Amam essa criança em sua individualidade e ela é sua alegria de cada dia. Essa mudança cultural, demonstrada na alteração de atitude em relação à criança ocorre ao longo de um período extenso e segundo o autor não se manifesta de forma linear. Em cada lugar vai acontecendo de maneira e em momentos diferentes. Para ele o interesse ou a indiferença em relação à criança não são características de um ou de outro período da história. "As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra por motivos culturais e sociais." (GÉLIS, 2001, p. 328)

Com o desenrolar histórico, a família assume nova posição dentro da sociedade e cada um de seus integrantes passa a possuir papéis socialmente delimitados. Ela se fecha cada vez mais em sua privacidade impedindo que a sociedade venha a invadi-la. No século XVIII, a família começou a manter a sociedade longe e a confinar-se em um espaço só seu. E segundo Ariès, "a organização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchido por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluíam os escravos, os parentes e os amigos." (ARIÈS, 1981, p. 267)

A criança passa a ser valorizada individualmente. Outra não pode substituí-la, pois ela é única e insubstituível. Cresce assim, o sentimento de carinho em relação a uma determinada criança, com suas individualidades e características que lhe são únicas. Ela não é mais vista como mais uma em meio a tantas outras que vêm e que podem ir, sem a possibilidade de que alguém controle isso, mas sim como alguém especial, insubstituível em sua singularidade.

É importante atentar, porém, ao fato de que Ariès faz seu relato, voltando-se principalmente à criança européia mais privilegiada. É preciso pensar no outro lado da existência infantil nesse momento: o da criança pobre. Esta continuou por muito tempo sendo tratada como adulto, vivendo na mesma esfera social, ouvindo todo tipo de histórias, vestindo-se como adulto e etc. Muitas dessas crianças eram abandonadas assim que nasciam ou mesmo chegavam a ser mortas sob a desculpa de livrar a família de um gasto maior ao ter que criá-la. (Cf. HEYWOOD, 2004, p. 110 e MARCÍLIO, 1998, p. 71)

Essa dificuldade na criação de filhos, fez surgir a necessidade de intervenção de uma terceira instância nas relações entre família e infância que foi o Estado e este, conforme vimos em Elias, teve grande importância na intervenção das relações sociais, enquanto regulador dessas relações no momento de controle dos instintos violentos, agora também se mostra necessário para regular as relações entre criança, família e sociedade.

3 Relação família, sociedade e Estado

A partir do século XVIII, as famílias em melhores condições financeiras começam a aproveitar melhor a companhia de seus filhos. No século XIX o filho passa a ocupar lugar central na família requerendo atenção em diversas áreas como afetiva, econômica, educativa e existencial, tendo como finalidade a continuidade da família. A criança nesse contexto passa a ser vista como ser social. Porém, essa visão a princípio, não se refere à infância, mas sim, ao filho como um ser que é o futuro da família.

Para Perrot, nesse momento, a criança ainda não era vista como um indivíduo, alguém dotado de vontades e de individualidades a serem respeitadas, mas sim como um integrante da família, “sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte”. De acordo com a autora, somente mais tarde essa noção de ser individual viria a se desenvolver, nesse primeiro momento, ela era vista como ser social, que deveria crescer junto de sua família para perpetuar a imagem dela diante da sociedade. (Cf. PERROT, 2001b, p. 146)

Para a autora, a infância é uma das zonas limítrofes onde o público e o privado se encontram e se defrontam, o que muitas vezes ocorre de maneira violenta. Isso se deve ao fato de, segundo o pensamento da época, o filho não pertencer apenas aos pais, mas como futuro da nação e da raça, ter a possibilidade de ser alvo da ação de terceiros,

principalmente se a família fosse pobre e considerada incapaz. Fazendo referência a uma lei de 1841, que limitava o tempo de trabalho nas fábricas, a autora mostra que as primeiras leis sociais, foram promulgadas tendo como objeto as crianças.

Ela mostra também que a infância, aos poucos, começa a ser alvo de desenvolvimento de saberes. A partir de estudos desenvolvidos por médicos, psicólogos e juristas, é possível adquirir um maior conhecimento a seu respeito, e assim, alguns mistérios também começam a cercá-la, fazendo com que seja alvo de preocupações e mudanças de comportamento por parte da própria família. De acordo com Perrot, nesse momento, mais do que nunca, o filho é objeto de amor. Em 1850, a morte de uma criança levava a família a assumir o luto do mesmo modo que o fazia com os adultos. Isso ocorria, não somente nas famílias da elite, mas também junto às famílias de operários, nas quais a criança era pranteada na intimidade da família e principalmente as mães "viviam inteiramente na dor dos filhos mortos." (PERROT, 2001b, p. 161)

Segundo a autora, na França no final do século XVIII começa a haver uma preocupação com os nascimentos sem programação, e apesar de ainda não ser possível que eles passassem a ser totalmente programados, tem início um meio de limitação, chegando a ocorrer uma suave queda no índice de natalidade. Devido à tomada de consciência em relação à infância, a gravidez passa a ser mais planejada e a consciência de gravidez indesejada se torna mais forte. Apesar disso, no século XIX o uso de amas-de-leite atingiu o seu ápice e o abandono de filhos alcançou níveis elevados. (Cf. PERROT, 2001b, p.153)

Segundo Ariès, na Idade Média, o Estado era fraco e a vida do indivíduo, ou particulares, dependia da solidariedade coletiva ou das lideranças que desempenhavam um papel protetor. Nada pertencia exclusivamente a alguém, nem mesmo o próprio corpo. Existe nesse momento uma grande confusão entre público e privado, pois não existe o que conhecemos atualmente como vida privada, mas todos poderiam assumir um papel público, "ainda que seja o de vítima". (ARIÈS, 2001, p. 17)

Por outro lado, no século XIX, encontramos uma população extensa e anônima, na qual as pessoas já não se conhecem como anteriormente e buscam cada vez mais permanecer ocultas aos olhares alheios em suas privacidades. E para Ariès, um acontecimento que contribuiu para modificar as mentalidades, principalmente a ideia a respeito de individualidade e de seu papel na vida da sociedade, foi o novo papel que o Estado assumiu, a partir do século XV. Essa questão que foi apontada por Elias (1993) como essencial para o controle de emoções e pulsões e, portanto, para o processo de

civilização, é vista por Ariès como a intervenção que vai modificar completamente as relações entre público e privado. Para Elias a intervenção do Estado visa a pacificação do espaço social e intensifica as interdependências sociais que trouxeram também uma nova organização para os comportamentos.

A partir do século XVIII, o Estado vai intervir cada vez mais no espaço social que antes era dominado pelas comunidades e estabelecer forte diferenciação entre o público e o privado de maneira a, de um lado, resguardar os direitos, mas de outro, passar a exigir obrigações e comportamentos previamente estipulados. São essas relações que determinam em que medida as famílias, ao adentrarem no novo universo das intimidades, veem-se diferentemente colocadas no que diz respeito à sua liberdade de decisões.

A ideia de que cada vez mais a vida do cidadão deve possuir uma circunscrição sempre maior entre o que diz respeito à vida privada e à vida em sociedade se ampliou atingindo à cotidianidade. Era como se o indivíduo devesse erguer o muro da vida privada, conforme as palavras de Talleyrand *apud* Castan (2001, p. 424). De um lado encontraria o refúgio da família, do outro, ou seja, do lado de fora, as coerções da vida pública e a disciplina do trabalho hierarquizado.

Apesar do indivíduo pretender cada vez mais se refugiar na paz familiar, Castan revela que a família do Antigo Regime não era afetuosa. Antes, mostrava-se muito mais preocupada com a dominação e a divisão autoritária de tarefas do que com a afetuosidade. Além disso, a educação da criança não se reduzia ao convívio familiar, a família não esgota a esfera do privado, nem a da afetividade, nem mesmo a formação da personalidade, mas acabou delegando alguns papéis que seriam seus na educação das crianças a pajens e pessoas que se especializavam em fazê-lo.

Apesar das fortes exigências da sociedade em relação ao novo papel assumido pela família e seus integrantes, nem sempre foi possível para todas as pessoas, atender a tais exigências. Diversas razões devem tê-las motivado a abandonar seus filhos e isso, podemos perceber, não tem relação com a inexistência de sentimento de infância conforme se poderia supor.

De acordo com Heywood (2004), antes do século XIX, não se aceitava, sob hipótese alguma, que o Estado interviesse junto às famílias, no que diz respeito ao relacionamento entre pais e filhos. Apesar de poderem ser reconhecidos na sociedade, tanto os pais abusivos, que batiam demais em seus filhos e os mantinham em estado

constante de temor e sujeição, quanto os negligentes, que pouco se preocupavam com o que faziam.

Somente à medida que passou a haver preocupação com questões de saúde, delinquência, moralidade, pobreza, escolaridade das crianças, começou a se pensar que o Estado devesse intervir muito mais nas questões familiares, quando essas não fossem condizentes com um padrão esperado. E o que levou realmente grande parte da sociedade e dos dirigentes a pensar na necessidade de atender as famílias e se preocupar com o bem-estar infantil, foi o temor que passou a existir pela desordem social.

Perrot (2001a) nos mostra que, em determinado momento, ao mesmo tempo em que ficou assegurada a privacidade da família, passou a haver a consciência de que ela exercia um importante lugar na sociedade e que o poder publico, portanto, deveria cercá-la de cuidados. No caso das famílias pobres e despossuídas, consideradas incapazes de desempenhar seu papel, o Estado passa a compreender que deve intervir diretamente.

Para compreendermos melhor as relações de atendimento entre Estado, família e criança, Marcílio (1998) retoma as origens do atendimento à criança abandonada na Europa, mostrando que na Alta Idade Média não havia condenação de nenhuma forma para a família que pretendesse se livrar de um filho devido à problemas financeiros. Muitas dessas crianças eram abrigadas em mosteiros e a partir do século V, surge a *oblata*, que foi uma forma de abandono instituída pela igreja. Acreditava-se que a doação de uma criança ao serviço de Deus era uma forma de obter felicidade na terra e no céu. A criança, porém, jamais poderia deixar o mosteiro nem mesmo para se casar. De qualquer forma, acreditava-se que o abandono das crianças poderia ser considerado uma saída mais honrosa e humana do que o infanticídio.

O passar dos séculos trouxe grandes alterações sociais, bem como um alto crescimento populacional. Houve uma prosperidade geral, que ao invés de erradicar a pobreza, ajudou a aumentá-la. No século XII cresceram os infortúnios com o aumento da população e da miséria. Como resultado da má nutrição, surgem diversas doenças que embora relacionadas à carência alimentar, favoreceram o surgimento de epidemias e estas se alastravam facilmente devido às peregrinações muito comuns nesse momento.

Marcílio (1998) nos mostra que a implantação de novas obras de misericórdia, foi extremamente necessária perante a urgência da miséria e pobreza extremas. Muitos hospitais foram criados para atender a população carente e estes cresceram relacionados às ordens religiosas. Foi grande o desenvolvimento da consciência a respeito da

necessidade de assistência social em caso de doenças e de abandono de crianças. Esses hospitais, contudo, eram pequenas instituições que ofereciam enfermagem e abrigo aos peregrinos, aos andarilhos e às crianças abandonadas.

Essa autora também nos mostra que até o século XIII a tradição canônica permitia o abandono de crianças. Essa tolerância tinha como objetivo, evitar o aborto e o infanticídio. A Igreja não considerava pecado, abandonar um filho ou vendê-lo como escravo. Desse modo, um grande número de crianças pobres entrava para o tráfico de escravos e com frequência muitas meninas se tornavam prostitutas.

De qualquer forma, o século XIII foi o apogeu da "Revolução da Caridade", quando as obras de caridade se multiplicaram e se tornaram organizadas. As iniciativas eram individuais ou coletivas e outras tantas vezes provenientes de ordens religiosas, sendo que agora viriam não apenas dos mosteiros, mas também das novas ordens. Os bispos e também o papa inseriram o atendimento aos pobres em sua estrutura administrativa. (Cf. MARCÌLIO, 1998, p. 54)

É importante acentuar que a criação da primeira Roda de Expostos é proveniente dessa época. De acordo com Marcílio, em 1203, após pescadores retirarem em suas redes uma grande quantidade de bebês afogados, o papa Inocêncio III destinou o hospital de Santo Espírito de Saxia (ao lado do Vaticano) para receber os expostos e abandonados. Fora do hospital, em seu muro lateral foi instalada uma "Roda", com um pequeno colchão, para receber os bebês, possibilitando que mesmo em pleno dia fosse resguardada a identidade de quem ali deixava a criança. As crianças deixadas na Roda eram confiadas a amas-de-leite, que ou as atendiam ali mesmo, ou as levavam para suas casas. Após desmamadas entre quinze e dezoito meses, passavam a viver no hospital até os oito ou dez anos, quando eram enviadas a mestres-artesãos que lhes ensinavam um ofício. Esse sistema se tornou modelo para toda a Europa pelos sete séculos seguintes, inclusive para as colônias em outros continentes.

Em várias partes da Europa, porém, as municipalidades passam a tomar para si o encargo da criação e da educação de órfãos e abandonados, embora isso ainda acontecesse de maneira isolada, sem que houvesse normatização a esse respeito. Apesar de que cada vez mais as autoridades municipais tivessem participação na administração de hospitais, e esse sistema caritativo tentasse atender o maior número possível de pessoas, o crescimento da população das cidades, as guerras, a peste negra e o aumento de abandono de bebês mostravam a incapacidade do sistema, com suas poucas e isoladas casas de assistência corporativas.

Um novo problema, porém, se apresenta aos que entendem que a criança abandonada precisa de cuidados. A mortalidade infantil que ocorria devido a diversos fatores, como o cuidado no transporte das crianças até os hospitais, ou até as amas-de-leite, ou mesmo as condições de vida das amas-de-leite e a instituição propriamente dita, contribuíram para que os hospitais de expostos se tornassem verdadeiros matadouros de crianças. Marcílio nos mostra que no final do século XIV, 20% dessas crianças morriam ao chegar ao hospital e que apenas 30% conseguia alcançar a idade de 5 anos. (Cf. MARCÍLIO, 1998, p.57 e HEYWOOD, 2004, p. 105-107)

Por isso, o combate à mortalidade infantil, torna-se o ponto principal de intervenção da filantropia em favor da criança desvalida. Aos poucos, abandona-se a visão exclusivamente moral e religiosa da criança, deixando de lado a questão pura e simples de salvar a alma, para se preocupar também com a salvação dos corpos. Por isso, vários tratados médicos passaram a ser divulgados, trazendo informações sobre o cuidado e algumas noções de higiene para com as crianças. Ao longo dos séculos XVIII e XIX houve uma reorganização dos serviços oferecidos aos expostos, desde a preparação de parteiras, até experimentações ousadas como formas de aleitamento artificial e primeiros testes com a vacina contra varíola.

De acordo com Marcílio (1998), entre os séculos XVI e XIX houve uma evolução do processo de assistência sob o modelo de caridade privada para o de política secularizadora que confiava essa função aos poderes públicos. Em fins do século XVIII, surge um novo interesse pelos direitos e pelo bem estar do ser humano e começa a se difundir a ideia de necessidade de maior intervenção do Estado em questões de saúde pública e de assistência social aos pobres e necessitados.

Nesse contexto passa a existir também a preocupação com a criança. Porém, essa inquietação surge num primeiro momento como tentativa de atender aos interesses da pátria. Notou-se que essas crianças poderiam ser muito úteis a seus países se bem ensinadas e orientadas. A primeira preocupação é, desse modo, com a “utilidade” que o futuro cidadão poderá oferecer à nação e não propriamente com o bem estar da criança.

Surge a ideia de necessidade de cuidados com os pobres e desvalidos, muito mais com a intenção de controle social. O movimento de filantropia que se ergue nesse momento voltada para a preocupação com a gratidão recebida em troca com a intenção de controlar as pessoas de um modo racional e inteligente. Por isso, Marcílio (1998) nos mostra que, para os utilitaristas, o sentimento de cuidado com os necessitados poderia se confundir com especulação interesseira. De qualquer forma passa a haver a consciência

da importância do cidadão para a Nação e o ser humano começa a ser visto pelo Estado, como alguém importante e que precisa ser preservado.

O século XIX, apresentado pela autora como o século da criança na Europa, foi um momento de crescimento populacional, porém, de decréscimo nas taxas de mortalidade, que apesar disso, ainda eram elevadas, sobretudo nas camadas mais pobres da população. Por isso, essa foi a grande luta empreendida agora também pelo Estado, tendo como preocupação principal o desenvolvimento de melhores formas de se preservar a saúde e a integridade física dessas crianças.

Esse foi um período em que o abandono de bebês aumentou de maneira assustadora e não apenas por motivo de miséria, mas também devido a dificuldades temporárias. Podemos citar como exemplo, o caso de pais das categorias mais elevadas como burgueses e artesãos, que passaram a abandonar seus filhos nas rodas por causa de dificuldades financeiras passageiras, imaginando que seriam muito bem cuidados e que mais tarde, quem sabe, teriam a oportunidade de reavê-los. (MARCÍLIO, 1998, p. 210; HEYWOOD, 2004, p. 105)

O número de Rodas teve que se multiplicar e as dificuldades no cuidado com essas crianças também. Ao mesmo tempo, em alguns lugares da Europa, algumas rodas foram fechadas e percebeu-se que isso não trouxe nenhum outro inconveniente ou aumento no número de infanticídios. Constatação que contribuiu para que os que defendiam o fechamento do sistema das Rodas tivessem bons argumentos, uma vez que a morte nessas instituições acontecia de maneira assustadora.

Procurou-se uma solução para os problemas com as amas-de-leite mercenárias, buscando-se alternativas como a amamentação artificial com leite de animais. No século XIX com o desenvolvimento do processo de industrialização do leite condensado, do leite em pó, da vulcanização da borracha e com a descoberta dos meios de esterilização do leite animal, surge a possibilidade de amamentação artificial, podendo-se dispensar o trabalho das amas de leite. Esse fator também contribuiu para a extinção das Rodas de Expostos que na Europa desapareceu completamente no final do século, mais uma vez podemos perceber a mudança do “habitus” da sociedade relacionada a alterações tecnológicas.

Havia a percepção de que a perda da criança vinha acompanhada de prejuízo pelo que era investido em seu cuidado até aquele momento e que se via perdido com sua morte prematura. A preocupação era muito mais de caráter demográfico e econômico, do que moral ou social, mas que serviu para que as primeiras preocupações políticas

com a criança e seu desenvolvimento viessem a acontecer. Por outro lado, passa a haver a preocupação em oferecer atendimento às famílias para que essas não abandonassem mais seus filhos.

Heywood (2004) nos mostra que o surgimento das indústrias trouxe mais um problema para a infância, que foi a exploração de mão de obra infantil. Até então, o trabalho da criança se restringia à realização de afazeres domésticos ou atividades rurais nas fazendas, nada que estivesse muito além de suas possibilidades físicas. A exploração de seu trabalho pela indústria, porém, resultou na utilização inadequada de crianças no setor manufatureiro.

Conforme o autor, nos séculos XVII e XVIII, no interior da Europa, os mercadores decidiram tirar proveito da oferta de mão de obra relativamente barata e dócil das crianças, que num primeiro momento, iam trabalhar com suas famílias, depois passaram a trabalhar sozinhas. Começavam nas manufaturas com idade entre 7 e 8 anos e manuseavam máquinas pesadas, e ainda o confinamento e o trabalho por muitas horas seguidas traziam sérios problemas às crianças.

Devido à grande pobreza da época, as crianças precisavam trabalhar para ajudar na renda doméstica. De acordo com Heywood, os defensores do sistema fabril, se defendiam dizendo que a saúde das crianças era mais prejudicada pela pobreza de suas famílias do que pelas condições de trabalho. Porém, as jornadas eram muito longas, cerca de 12 horas diárias e de acordo com o autor "produziam colunas curvas e membros retorcidos […] enfraqueciam a visão". (HEYWOOD, 2004, p. 176)

Isso sem falar no ambiente insalubre cheio de poeira, fumaças nocivas e altas temperaturas, com pouca ventilação, que acabavam por trazer diversas doenças como tifo, tuberculose, anemia, infecções oculares e envenenamento, bem como diversos acidentes provocados pelas máquinas. Havia também o problema provocado pela punição física dos patrões que costumavam castigar os "funcionários" que não trabalhassem corretamente.

Na Inglaterra, o Estado tentou intervir na questão, criando algumas leis com o objetivo de normatizar esse trabalho nas fábricas. Essas leis, porém, ao invés de abolir o trabalho infantil, serviram mais como meio de regulamentação deste. Pode-se dizer que essas leis tiveram quase que nenhum impacto positivo sobre o bem-estar das crianças, pois se mostravam muito mais preocupadas com as questões que beneficiavam os patrões. A eliminação quase total do emprego de mão de obra infantil em tempo integral, foi um processo demorado e que somente se efetivou no momento em que o

Estado exerceu um grande controle, não somente por meio da legislação, mas também, com a vigilância e a punição dos infratores. (Cf. HEYWOOD, 2004, p.179)

Na concepção de Heywood somente encontraremos um final adequado para a história da infância, no momento em que a escola tiver substituído totalmente o trabalho, como principal ocupação desses indivíduos. No início do século XX, iniciativas governamentais foram sendo tomadas no sentido de forçar todas as crianças a ir à escola e tanto educadores como governantes acreditavam que a educação "reduziria a criminalidade e a desordem, tornaria os trabalhadores mais produtivos e introduziria valores morais na massa ignara". (HEYWOOD, 2004, p. 204)

Por outro lado, o problema das crianças órfãs começou a ser solucionado com o incentivo de adoção dessas crianças por parte do Estado. No início do século XX surgem leis que vieram a favorecer seu desenvolvimento. Porém, somente após a II Guerra Mundial os direitos das crianças passam a ser mais claramente delineados com a divulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Nesse momento surge a consciência de que a filantropia não atendia mais as necessidades de assistência e proteção à infância. Era o nascimento de uma nova fase das políticas públicas com uma intervenção bem mais clara do Estado, conhecida como Estado de Bem-Estar Social.

Assim, percebemos desde a Idade Média, que passamos de um período caritativo, no qual o atendimento à criança era realizado por monges e religiosos que se compadeciam dos pequenos que poderiam ser mortos pela onda de infanticídio, a um período de atendimento filantrópico em que também algumas ações particulares podem ser encontradas. Nesse período o Estado começa a se preocupar de maneira isolada, porém, ainda não efetiva. Quando ele passa a intervir de maneira a ajudar as famílias a manterem seus filhos, a situação das crianças começa a se modificar, mas é apenas no final do século XVIII e inicio do XIX que aparece um Estado que realmente poderá interferir nas questões privadas, caso as famílias não se mostrassem adequadamente preparadas a lidar com seus filhos. Somente no século XX a preocupação estará muito mais voltada para a infância, do que para a sociedade, pensando no atendimento de que necessita e não somente no controle social que deve ser realizado. Até então, a preocupação era muito mais com um problema social, de atendimento aos pobres, do que uma sensibilidade em relação à especificidade da infância.

Essas questões nos ajudam a pensar no embrião do surgimento da história da infância no Brasil. Uma vez que fomos colonizados por um país europeu, com fortes influências católicas, é importante ter conhecimento dos fatos ocorridos ali referentes ao

tratamento dado às crianças, até mesmo para compreendermos algumas situações que vivemos. No próximo capítulo passaremos a ver a situação da infância desde o momento em que saiu do país colonizador e foi trazida para o Brasil. Em seguida, já em terras brasileiras, veremos os revezes pelos quais passou e as políticas públicas de atendimento que aqui foram implantadas desde os primeiros momentos.

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA, ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nada mais dignifica uma Nação do que os cuidados nella empregados com a infância [...] O progresso de uma Nação infere-se pelo passado de sua infância.
Artur Moncorvo Filho – Pela Infância, Tudo! Discurso pronunciado em 14 de março de 1920.

O mundo esquece tanto que nem sequer dá pela falta do que esqueceu.
José Saramago

Vimos que a trajetória do sentimento de infância desde a Idade Média passou por diversas fases até que o indivíduo percebesse as diferenças entre vida adulta e infância, e essas alterações influenciaram os comportamentos posteriores. O sentimento de infância foi um conceito gradualmente construído nas consciências, bem como o conceito de família e de afetividade entre os seus integrantes, e tal fato não poderia deixar de trazer consequências ao tratamento dado às crianças. Estas, por muito tempo, foram consideradas como que pessoas menores, que merecessem menos atenção, ou que dela não precisassem por se encontrarem na mesma esfera em que os adultos.

Podemos dizer que a partir de determinado momento, começa a ocorrer a alteração na estrutura da personalidade em relação à infância e suas necessidades, aquilo que Elias chama de "habitus". Essa alteração psíquica trouxe consequências práticas para as relações sociais, fazendo com que a criança passasse a ser alvo de atenção e cuidado, tanto físico, quanto afetivo e emocional cada vez maiores. Essa mudança teve repercussões diferentes nos diversos lugares por onde passou a ser implantada. No caso do Brasil, podemos dizer que veio carregada de muitas contradições pertencentes às diversas fases de seu desenvolvimento e que devem ser consideradas na compreensão de um fato tão abrangente quanto o da concepção de infância e da compreensão dos direitos que lhe são inerentes.

Assim, podemos perceber que será necessário procurarmos nossas próprias respostas, pois a realidade no Brasil foi muito diferente da apresentada nos países europeus, e um dos problemas a ser considerado, é que entre nós, a escolarização e a emergência da vida privada chegaram com grande atraso se comparado ao que

aconteceu em outros países ocidentais. Devemos inclusive acrescentar à nossa análise, os problemas referentes à colonização, bem como os que vieram como herança dos colonizadores. No caso brasileiro, além das dificuldades que afligiram a criança europeia, tivemos outras, como por exemplo, os naufrágios nos tempos de colonização, que acentuaram o problema de separação entre pais e filhos e o da escravidão que representou grande atraso para o desenvolvimento social do país e deixou muitas crianças à margem da sociedade. É importante lembrar que os escravos permaneciam sem identidade até os quatorze anos e no Brasil a escravidão só acabou no final do século XIX, mesmo assim, deixando diversas sequelas e dificuldades para a população negra de um modo geral, problema que alcançou diretamente as crianças.

Por outro lado, acreditamos que esse espaço de tempo pesquisado seja também suficiente para nos proporcionar a "perspectiva de longa duração" proposta por Elias, nos possibilitando a oportunidade de perceber as transformações sociais significativas relacionadas ao tema em questão. É importante lembrar que, para Elias, o processo civilizador não ocorre de forma homogênea e retilínea, mas com rupturas, podendo haver momentos de avanço, interrompidos por outros, de retrocesso em relação às questões da infância e adolescência.

Del Priore (2000a) nos indica como fator determinante para a acentuação do problema da criança brasileira, o fato de que diferentemente do que aconteceu no estrangeiro em relação ao reconhecimento das diferenças, a maior parte de nossas crianças, por um período maior, não viveu uma real distinção dos adultos. A história da criança brasileira é construída à sombra deles e as mais diversas instituições, como escolas, igrejas e asilos, fizeram com que milhares de crianças crescessem rapidamente e tivessem que passar à fase adulta sem o menor sentimento de culpa por parte dos responsáveis.

É importante também considerar que a falta de registros em relação à criança no Brasil, não só dificulta a análise, como demonstra a pouca importância dada a essa fase da existência. Essa pode ser uma demonstração de quão efêmera era a passagem do período de infância para o do mundo adulto para as pessoas que fizeram nossos registros históricos. Porém, algumas situações nos ajudarão a compreender de que maneira nossas crianças foram tratadas e consideradas desde os tempos de colonização.

1 A infância no Brasil e suas raízes históricas

Conforme dissemos anteriormente, um dos problemas que acompanha o estudo da infância no Brasil é a falta de relatos sobre a trajetória das crianças, principalmente as pobres e negras e as poucas narrativas que foram deixadas a seu respeito não são provenientes nem daqueles que as experimentaram, nem de suas famílias, mas das instituições oficiais, fato que pode levar a uma visão retorcida da realidade. (MARCÍLIO, 1998, p. 127; VENÂNCIO, 1999, p. 21; DEL PRIORE, 2000a, p. 84; RIZZINI, 2008, p. 23)

Uma dificuldade apontada pelos autores para se conseguir relatos sobre crianças se deve ao fato de que nesse tempo se crescia muito cedo. No Brasil já no século XVIII, as mulheres poderiam se casar desde os doze anos e com quinze já se considerava a população como adulta, demonstrando assim, um período em que não havia adolescência. Além disso, a História por muito tempo relatou os fatos, do ponto de vista da população mais forte e dominante, e obviamente a criança não seria o ponto de partida para tais relatos.

Poderíamos começar a pensar a história da infância no Brasil a partir das crianças que foram trazidas no período de colonização, pois além de homens e mulheres, crianças também estavam presentes no povoamento realizado no século XVI. Ramos (2000) nos mostra que nas longas viagens marítimas, encontravam-se nos navios não apenas as crianças que vinham em companhia de seus pais, mas também outras tantas na condição de grumetes e pajens, conhecidas como “órfãs do Rei”. As meninas eram enviadas ao Brasil, para se casarem com os súditos da coroa, os meninos, participavam da população dos navios como grumetes, ou seja, ajudantes de marujos. As crianças, de acordo com esse autor, eram consideradas como pouco mais que animais e imaginava-se que sua força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo.

Elas eram arregimentadas de diferentes modos. Havia as que eram vendidas por seus pais como “força de trabalho”. Essas eram provenientes de famílias carentes que recebiam uma quantia para permitir que seus filhos fossem enviados às colônias, tanto para trabalhar nos navios, quanto para servir como mão de obra na própria colônia. Havia também as meninas pobres, reunidas entre os orfanatos de Lisboa e Porto, a fim de serem enviadas, sobretudo à Índia, mas algumas acabaram vindo para cá. Sabe-se, porém, que eram consideradas órfãs até mesmo as meninas que perdiam apenas o pai, o que leva os historiadores a suspeitar de uma espécie de sequestro de meninas pobres, principalmente menores de 16 anos em Portugal. Do mesmo modo, as meninas ciganas

menores de 17 anos, mesmo que não órfãs, eram colocadas à força nos orfanatos, por serem consideradas infiéis. (RAMOS, 2000, p. 22)

Dentre os meninos recrutados para trabalhar, Ramos aponta que um dos métodos para esse recrutamento, era o rapto de crianças judias, que eram arrancadas à força de seus pais. Como essas famílias não precisavam do pagamento feito pela Coroa, fica descartada a possibilidade de venda de crianças, levando os historiadores a compreender que esse método cruel significava, simultaneamente, um meio de obter mão de obra e manter sob controle o crescimento da população judaica em Portugal.

De acordo com Ramos (2000), os grumetes eram selecionados entre os órfãos e famílias pobres, de onde se retiravam os meninos entre nove e dezesseis anos e muitas vezes até com menor idade. Até o início do século XVII cerca de dezoito por cento da tripulação era composta por esses grumetes, mais tarde, porém, chegou a cinquenta por cento. Como se não bastasse toda a crueldade com que eram separadas de suas famílias, ou a falta de cuidado para com algumas delas, o longo caminho marítimo reservava a essas crianças surpresas nada agradáveis. Eram comuns abusos sexuais por parte dos marujos rudes e violentos, que atacavam até mesmo aquelas meninas que se encontravam em companhia de suas famílias.

Sofriam juntamente com os adultos a falta de uma alimentação adequada, pois ao longo do caminho parte dos alimentos se deteriorava e a água se tornava escassa. Os grumetes chegavam a se alimentar de ratos e eram obrigados a dormir no convés, a céu aberto, sujeitos à ação de sol e chuva. Eram também violentados por marujos inescrupulosos ou mesmo por oficiais, a quem muitos meninos se entregavam para se prostituir, como forma de obter proteção de um adulto. Um último infortúnio ainda as atingia: era o fato de correrem o risco de serem jogadas ao mar pela tripulação em caso de naufrágio para que se livrassem de peso.

Tem início assim, a história da criança brasileira não índia e pertencente à classe popular, a partir da colonização. Uma história nada fácil, que apesar de ter se iniciado em um período em que não se diferenciava infância e vida adulta, se prolonga a nossos dias, permitindo que ainda no século XXI um número expressivo de crianças sejam sexualmente abusadas e exploradas, sofram maus tratos ou sejam obrigadas a trabalhar para sobreviver e, muitas vezes, para ajudar no sustento da família. Apesar disso, é preciso reconhecer que a criança de hoje é muito mais valorizada do que a de então e que seus direitos têm sido muito mais preservados conforme veremos no capítulo seguinte.

Além dessas crianças que para cá foram trazidas e que heroicamente conseguiram sobreviver para chegar até aqui, em tempos de colonização, podemos pensar em outros tipos de crianças brasileiras. Teremos as que aqui nasceram, provenientes dos casamentos entre os próprios portugueses ou da união com indígenas e mais tarde com negros. Podemos pensar também na criança indígena que aqui foi encontrada e que foi alvo da educação e evangelização dos jesuítas e um pouco mais adiante, encontraremos a criança negra, filha de escravos bem como aquelas que eram fruto das relações furtivas entre senhores e escravas.

Coincidentemente, este é também o momento da "descoberta da infância" na Europa, relatada no capítulo anterior, fato que segundo Del Priore, proporcionou aos jesuítas uma visão diferenciada a respeito dos pequenos indígenas a serem catequizados. Estes, juntamente com os órfãos trazidos de Portugal para auxiliá-los, eram vistos como "pequenos-Jesus a pregar e a sacrificar-se entre as 'brenhas' e os 'sertões', para a salvação e consequente adestramento moral e espiritual...". Porém, o sentimento de valorização da criança não afastou o ensino dos jesuítas do zelo pela forte disciplina e as exigências características da Companhia de Jesus. Acreditava-se piamente que os "vícios e pecados deveriam ser combatidos com açoites e castigos." (DEL PRIORE, 1995, p. 13)

Nesse sentido, é importante relembrar o modelo educacional implantado na Colônia. A instrução nesse primeiro momento esteve exclusivamente a cargo do clero, representado pelos jesuítas. Pretendia-se, conforme o modelo apresentado, totalmente importado de Portugal, desenvolver no educando um espírito ilustrado e não um espírito criador. Trata-se de uma educação preocupada em formar letrados e eruditos, restrita a um pequeno grupo, do qual as mulheres encontravam-se excluídas. Essa educação voltava-se aos filhos dos senhores de terras, alcançando assim, apenas a elite. (Cf. NOGUEIRA, 2000)

Aos demais, porém, estava reservado um ensino apenas de iniciação às letras com o objetivo de que apreendessem a cultura portuguesa. A partir de determinado momento, não haveria mais necessidade em dar-lhe continuidade, após essa fase, a educação estaria somente à disposição da elite.

Segundo Del Priore (2000b), também na colônia, as obras de Erasmo tiveram repercussão e a criança deveria desde cedo aprender a se comportar bem, de acordo com os costumes de sua classe social. Também deveriam aprender rudimentos de leitura e

escrita para conhecer as bases da doutrina cristã, e naquele momento havia uma constante mistura entre os elementos de formação doutrinal e de reflexão e leitura.

Havia também a preocupação dos jesuítas em evangelizar os índios e devido à dificuldade encontrada em fazê-lo com os adultos, passaram a cercar as crianças com seus cuidados e ensinamentos, na tentativa de alcançar não somente os filhos, mas também os pais. Algumas crianças, porém, eram entregues por estes aos padres para que fossem ensinadas. Os pequenos índios eram considerados como "folhas em branco" nas quais poderia se inscrever os ensinamentos considerados necessários para se acabar com alguns costumes locais e levá-los a um comportamento considerado cristão.

Esse tipo de situação trouxe uma verdadeira mudança para a vida dessas crianças. Elas passaram a aprender ofícios e quando adultos muitos realmente viveram como cristãos, embora a maioria quando chegasse à adolescência retornasse às origens e voltasse a viver segundo os seus costumes. Houve até mesmo a tentativa de enviar alguns dos jovens indígenas para a Europa para que prosseguissem nos estudos e entrassem para a Companhia de Jesus, porém, esses planos tiveram que ser modificados devido à proibição da própria Companhia em Portugal. (DEL PRIORE, 2000b, p. 85)

Já a criança negra foi praticamente esquecida nos relatos. Os filhos dos escravos eram também escravos e, portanto, deveriam ser tratados como tais, não importando sua idade, o que implicava em nenhum direito à educação. Segundo Scarano (2000), o nascimento de uma criança escrava era visto com bons olhos somente porque representava a certeza de uma ama de leite para alimentar as crianças dos senhores. Em pouco tempo, as mães escravas tinham que voltar a trabalhar e deixavam seus bebês com idosos e outras crianças. Não podemos nos esquecer que a moradia era a senzala, e esta se encontrava em condições sub-humanas. As crianças que ali viviam passavam por situações muito difíceis, enfrentando todo tipo de doenças e uma alimentação inadequada para a idade e pobre em termos nutricionais.

Em período posterior, 1881, Binzer relata que as escravas que possuíam filhos muito pequenos eram usadas no serviço de costura, pois assim poderiam levar suas crianças até o barracão onde deveriam trabalhar, tendo a oportunidade de cuidar delas quando necessário. (BINZER, 1982, p. 18)

Uma questão importante apresentada por Del Priore (2000b), em relação ao comportamento das famílias com seus filhos é que as mães na América recebiam forte influência das índias que costumavam amamentar seus filhos por muito tempo ao contrário das europeias, que conforme vimos, entregavam seus bebês às amas-de-leite.

Por outro lado, devido à influência das mães negras, é introduzido o costume de se alimentar as crianças desde cedo com alimentos engrossados com farinha, o que trazia muitos problemas de saúde e deixavam os médicos em estado de alerta.

De acordo com a autora, a criança era a vítima preferida das crises existentes, tanto no que diz respeito às tensões sociais, quanto às crises econômicas e até mesmo em relação às doenças e epidemias. As diferenças sociais acentuavam as distinções entre ricos e pobres e os últimos, sem dúvida, estavam mais vulneráveis e ficavam mais adoentados.

Os hábitos da época também atrapalhavam o desenvolvimento físico e a saúde das crianças. O costume de apertá-las com panos e as deixar abafadas, possibilitavam muitas vezes a morte desses pequenos. Muitas crendices levavam as pessoas a recorrerem a métodos com pouca comprovação científica e de baixa eficácia. Os remédios conhecidos e utilizados também não atendiam a todas as necessidades. Assim, a mortalidade infantil aqui também era muito alta.

De acordo com Silva (1993), no fim do período colonial, a criança praticamente não é mencionada na documentação escrita, pois as mães, que em sua maioria eram analfabetas, não deixaram memórias para retratar a infância. Ao fazer uma divisão das fases da infância, a autora nos mostra que até os três anos, a infância era caracterizada pelo fato de ser o período de amamentação, sem que houvesse outra preocupação com ocupações para as crianças nessa fase.

Dos quatro aos sete anos, as crianças deveriam acompanhar os adultos, sem nenhuma exigência de trabalho ou de estudo. A partir dos sete anos, os meninos deveriam frequentar as aulas régias de primeiras letras ou aprender um ofício caso fossem trabalhar na casa de alguém. As meninas, porém, poderiam ajudar nos trabalhos domésticos, aprendendo costura e bordado e a alfabetização aconteceria somente se alguém da própria casa lhes ensinasse. (Cf. SILVA, 1993, p. 15)

Ao longo do século XVIII e inicio do XIX, houve um grande investimento no recrutamento infantil para trabalho nos navios. Ao longo da Idade Moderna, crianças pobres, órfãs e rejeitadas eram recrutadas para trabalhar nos navios e servir nas guerras, isso acontecia quase que sem nenhuma preparação. Baseavam-se na ideia de que crianças órfãs, bastardas ou abandonadas se tornariam soldados ou marinheiros ideais, tendo a pátria como mãe e dedicariam à nação todo amor, fidelidade e lealdade que poderiam dedicar a seus familiares. (Cf. VENÂNCIO, 2000, p. 195)

O autor nos mostra que essas crianças eram recrutadas das casas de expostos, onde viviam até os sete anos, indo a partir desse momento, morar nas Companhias de Aprendizes Marinheiros. Havia, porém, aqueles provenientes de famílias pobres, que eram inscritos por seus próprios pais, que recebiam um pagamento para isso. Esse ato, apesar de parecer à primeira vista, falta de amor paterno, é descrito por Venâncio como uma atitude de preocupação e desvelo familiar, pois esta era uma das poucas alternativas de aprendizado profissional destinada à infância pobre. O autor nos mostra também que no século XIX a Companhia de Aprendizes Marinheiros foi uma das raras opções de ascensão social para os filhos de forros ou de negros livres.

A vida nos estaleiros, porém, era brutal. Nos alojamentos era possível presenciar bebedeiras, brigas e xingamentos e as crianças eram obrigadas a conviver com presos condenados a trabalhos forçados e com menores delinquentes. Por outro lado, esses meninos tinham que enfrentar os métodos truculentos utilizados pelos oficiais e guardas para manter a disciplina e ainda encontravam-se sujeitos a uma alimentação baseada em farinha de mandioca e charque e, portanto, pobre em proteínas e outros nutrientes, facilitando a proliferação de anemias ou infecções como a tuberculose. (Cf. VENÂNCIO, 2000, p. 198)

No entanto, é importante lembrar que nos cortiços onde esses meninos moravam, eles também estavam sujeitos à fome e aos maus-tratos. Apesar disso, o autor nos mostra que os administradores das companhias constantemente referiam-se em ofícios e relatórios, às fugas praticadas por diversos meninos. Essas fugas chegaram até mesmo à trinta por cento dos matriculados.

Durante a guerra do Paraguai, porém, o governo brasileiro enfrentou sua própria falta de planejamento sancionando leis que deram lugar a um tempo de “vale-tudo” no alistamento naval. Tem inicio a era do alistamento forçado, realizado a todo custo. Assim, as diversas instituições destinadas a meninos maiores de sete anos passam a ser alvo de assédio constante. E assim, Venâncio (2000) nos mostra que foram os meninos que saíram das ruas, os meninos pobres, que de fato se expuseram aos perigos das balas de metralhadoras e canhões, foram eles que de fato ajudaram os aliados antiparaguaios a vencer a guerra.

Um pouco mais tarde encontramos outra dificuldade vivenciada pelas crianças brasileiras. Essa se relaciona ao fato de terem sido fortemente utilizadas como mão-de-obra nas indústrias. O processo de industrialização que na Europa ocorreu em fins do século XVIII, aqui no Brasil teve força somente no início do século XX em grandes

cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. Do mesmo modo que lá, se contou com a utilização de todo tipo de mão de obra, principalmente, a que pudesse representar economia, encontrando-se nesse meio a mão de obra infantil. As crianças contratadas para trabalhar nessas fábricas, muitas vezes tinham apenas oito anos de idade e só para lembrar alguns dos riscos que corriam, podemos falar sobre os ferimentos nas máquinas que poderiam trazer sequelas físicas irreversíveis ou morte prematura das crianças, bem como o perigo de choques elétricos.

Um grande problema que precisa ser apontado é o do exercício de funções impróprias para a idade, bem como a precariedade das instalações, tornando a situação ainda mais grave para as crianças, sem falar no fato de que elas participavam da fabricação de todo tipo de material como: bebidas, cigarros, charutos, vidros, metais, tijolos, etc. (Cf. ROCHA, 1997, p.16; MOURA, 2000, p. 267; MORAES, 2000, p. 76)

As relações de poder no trabalho castigavam ainda mais os pequenos. Além dos acidentes de trabalho, eles tinham que enfrentar os maus-tratos dos patrões e chefes, que muitas vezes chegavam a lhes causar ferimentos. Esses se esqueciam que apesar de operárias, continuavam crianças e lhes exigiam um desempenho profissional de adultos.

Moura apropriadamente nos mostra que apesar de viverem aquela situação,

> o mundo do trabalho não subvertia a infância e a adolescência a ponto de excluir o lúdico de suas vidas. As brincadeiras dos menores teimosamente resistiam à racionalidade imposta pelo ambiente do trabalho e foram, ao longo do tempo, em nome da disciplina exigida nos regulamentos das fábricas e oficinas, o claro detonador de atitudes violentas. (MOURA, 2000, p. 268)

Do mesmo modo que no período anterior, muitas dessas crianças viviam em cortiços e por isso também enfrentavam problemas de saúde devido às más condições dos alojamentos e à alimentação precária. Porém, as fábricas exploravam as crianças de maneira cruel, ao lhes impor excessivas jornadas de trabalho, que chegavam a 14 horas por dia, impossibilitando-lhes inclusive a frequência à escola. Dentro dessas fabricas presenciava-se também um ambiente com má iluminação e arejamento precário, sendo esses fatores determinantes também para que ficassem expostas a doenças, encontrando-se extremamente vulneráveis às mesmas. (MOURA, 2000, p. 270; ROCHA, 1997, p. 20)

Se não bastassem todos esses problemas, o salário das crianças também era mais baixo que o dos adultos e nem passava por suas mãos, pois era entregue diretamente a

seus pais ou responsáveis. Sob a desculpa de retirá-las das ruas, muitas crianças e adolescentes que entravam para a marginalidade eram enviados a essas fábricas, chegando-se ao ponto de se justificar o emprego de crianças sob um claro regime de exploração de mão de obra, como realização de "filantropia".

O movimento operário militou rigidamente contra o trabalho infantil, talvez nem tanto por se preocupar com as crianças e adolescentes, mas sim porque, uma vez que estes ganhavam menos, acabavam retirando a oportunidade de trabalho de um adulto. De qualquer maneira, esse movimento e suas manifestações foram muito importantes para alertar a opinião pública a respeito do assunto. Na mesma medida, outros personagens sociais importantes passaram a criticar e denunciar tal atitude, bem como, cobrar uma ação efetiva por parte do governo, como jornalistas, políticos e alunos de pós-graduação das faculdades de medicina, que acabaram conseguindo alguns avanços em relação ao assunto.

A história da população pobre do país apresenta um movimento crescente de problemas e dificuldades. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais seus filhos para que pudessem trabalhar ou mesmo, deixá-los por conta de instituições apropriadas devido à impossibilidade de criá-los. Esse número cresceu assustadoramente e trouxe à tona uma nova ordem de prioridade no atendimento social ultrapassando o nível da filantropia privada e seus orfanatos, transformando-a em problema do Estado e necessitando de políticas sociais e legislação específica.

Apesar de realizar um estudo sobre a violência sexual contra a criança, a aplicação de alguns conceitos de Elias por Landini (2009) podem nos ajudar a compreender as alterações ocorridas no século XX em relação à criança. Ela nos mostra que a mudança no enfoque dos discursos, trazendo a criança e o adolescente para a discussão política e social, pode evidenciar também um processo de cientifização e individualização da abordagem sobre a situação da criança. Segundo a autora, na 1ª metade do século XX, a preocupação esteve mais voltada para uma abordagem moral, posteriormente, porém, a psicologia assume o controle das discussões, mostrando que o problema não poderia se restringir à questões morais, mas deveria também haver a preocupação com as consequências psicológicas e, portanto, individuais das atitudes tomadas em relação à criança e ao adolescente.

Conforme as percepções de Landini, a abordagem psicológica tenta se "afastar das questões morais e justificar suas conclusões a partir de teorias e dados empíricos sistematizados". Essa abordagem pode apresentar a situação de maneira "mais

científica" ou, segundo a autora, na linguagem de Elias "há a prevalência de uma visão mais distanciada da realidade, em detrimento de outra mais envolvida." (LANDINI, 2009, p. 184)

Para Landini, se nos utilizarmos da discussão de Elias e seu preceito de usar neologismos a fim de enfatizar o caráter processual das mudanças sociais, pode-se falar em um processo de cientifização da sociedade. Assim, os problemas relacionados à infância deixam de ter um caráter moral para se tornarem discussões jurídicas, médicas e psicológicas, necessitando também de uma intervenção cada vez mais séria do Estado.

2 Histórico das políticas de atendimento à criança no Brasil

No Brasil as desigualdades já são uma forma de violência quase que insuperável. De um modo geral, em vários segmentos da sociedade, as dificuldades provenientes dessas diferenças fazem com que a população, principalmente a mais pobre, passe por situações de abandono do poder público, miséria e insegurança. Isso tem acontecido com a sociedade como um todo e com a criança não seria diferente.

Todo o caminho percorrido na primeira parte do capítulo nos ajuda a ter uma visão geral a respeito do tratamento dado à criança, especialmente à criança pobre no Brasil ao longo dos anos. Marcílio também nos mostra que a história social da América Latina não pode ser estudada de maneira dissociada da pobreza, da marginalidade social, da criança ilegítima e da criança abandonada. Por isso é preciso compreender quais foram as relações da criança pobre e muitas vezes abandonada com a sociedade por um longo período da história brasileira.

Segundo Marcílio (1998), da mesma forma que na Europa, aqui também houve a fase caritativa que pode ser observada do período colonial até meados do século XIX. Nessa fase, todas as ações em favor dos pobres eram vistas como meios de conseguir a piedade de Deus para si mesmo. É nesse período que surgem as primeiras instituições de proteção à criança órfã ou abandonada. Surgem as primeiras rodas de expostos e com elas, instituições de atendimento às crianças, as misericórdias.

Vale lembrar que esse momento é marcado somente pela preocupação com a alma. E é por isso que a autora nos diz que

> até o início do século XIX, as autoridades responsáveis por essas pequenas criaturas só estavam seriamente preocupadas com o batismo delas: uma vez batizadas, se morressem suas almas estariam salvas, e tranquilas as consciências das autoridades. (MARCÍLIO, 1998, p. 237)

É importante, porém, frisar que quem trouxe a prática de abandonar os filhos para as Américas foram os brancos. Espanhóis e Portugueses passaram a realizar aqui os atos de exposição das crianças conforme era comum na Europa. A situação de miséria, exploração e marginalização levou os indígenas e depois os africanos e os mestiços a seguirem o exemplo.

O assistencialismo da fase caritativa tem como característica principal, o sentimento de fraternidade humana, de conteúdo paternalista sem pretensão de mudanças sociais. Foi um movimento religioso que privilegiou a caridade e a beneficência em sua atuação. A partir de uma concessão da Coroa, as Câmaras Municipais firmaram convênios com as Santas Casas de Misericórdia que estabeleceram Rodas e Casas de Expostos já comuns na Europa.

O Estado absolutista português não atentava para a assistência social, uma vez que estava preocupado com a preservação dos interesses das classes privilegiadas. Aos poucos, porém, foi se compreendendo que o Estado teria a responsabilidade pela administração dos negócios públicos, ou seja, pela economia em geral, e a assistência seria responsabilidade da piedade particular e de associações leigas. A maior dificuldade em estudar o abandono de crianças consiste na ausência de testemunhos produzidos por quem viveu a experiência. Conforme dissemos, famílias e crianças não deixaram seus depoimentos. A respeito desse assunto é possível consultar apenas os relatos das instituições. (VENÂNCIO, 1999, p. 19; RIZZINI, 2008, p. 45)

No passado não se usava o termo abandonado, mas sim enjeitado ou exposto. Em Portugal, os abandonados eram vistos como bastardos e as mães das crianças deixadas na Roda eram comparadas aos hereges ou animais selvagens. Durante os séculos XVIII e XIX, milhares de crianças foram enviadas a instituições assistenciais existentes nas cidades brasileiras. Esses abrigos nas Santas Casas de Misericórdia eram destinados a receber recém-nascidos abandonados por suas famílias.

Também aqui as famílias das camadas populares não viam os recursos à assistência como uma demonstração de ausência de amor pela criança, pelo contrário, a procura pelas instituições quase sempre eram em decorrência de extrema pobreza e

tinha por objetivo proteger as crianças do infanticídio. As razões que levavam pessoas a abandonarem crianças nas rodas eram diversas, indo desde preservação da honra ou do "bom nome" até aos motivos de pobreza conforme definimos no capítulo anterior. (VENÂNCIO, 1999, p. 21; MARCÍLIO 1998, p. 198)

As casas da Roda não eram asilos. As crianças ali deixadas, num primeiro momento eram cuidadas por amas-de-leite que amamentavam os bebês em troca de pagamento, em seguida essas crianças eram enviadas a famílias que recebiam ajuda financeira para cuidar delas. Porém, de acordo com Marcílio, a maioria das crianças nas Rodas falecia antes de completar um ano e "de todas as categorias que formaram a população brasileira, incluindo os escravos, a dos expostos foi a que apresentou os maiores índices de mortalidade infantil, até o fim do século XIX." (MARCÍLIO, 1998, p. 237)

Por outro lado, Rizzini (2008) aponta que na passagem do regime monárquico para o republicano, a infância foi revestida de significado especial. Ela simbolizava a esperança e deveria ser vista como um valoroso patrimônio da nação, um ser em formação, que tanto poderia ser transformado em "pessoa de bem", quanto em uma pessoa degenerada. Assim, zelar pela criança deixa de ter apenas o sentido de caridade para significar a garantia da ordem ou da paz social.

Desse modo, acreditava-se que se a criança fosse adequadamente educada, poderia ser útil à sociedade. Ao mesmo tempo, porém, em que era vista como esperança, também poderia representar uma ameaça para a sociedade, por isso deveria ser afastada dos vícios e da criminalidade, principalmente nas ruas e casas de detenção e desse modo, até o final do século XIX, cuidar da criança e vigiar sua formação moral, representava salvar a nação. Nesse momento, passa a haver uma maior cobrança da família que ao se mostrar incapaz ou indigna na criação dos filhos poderia perder a guarda dos mesmos que passariam à responsabilidade do Estado.

É importante frisar que, em meados do século XIX, as instituições coloniais de proteção à criança desvalida não respondiam mais às necessidades decorrentes da nova realidade. Tem inicio assim, até meados do século XX, devido às diversas transformações sociais em relação à criança desvalida, a fase descrita por Marcílio como fase filantrópica de atendimento à criança no Brasil. A filantropia surge não mais com a preocupação de simplesmente salvar a alma, mas sim o corpo da criança. Tinha como objetivo intervir no trabalho das misericórdias, procurando transformá-las em institutos de proteção à infância abandonada a serviço do poder público. A proposta era

de criação de instituições que deveriam oferecer instrução elementar, formação cívica e capacitação profissional das crianças desvalidas. A ideia era de tirar a criança da ociosidade dos asilos. (Cf. MARCÍLIO, 1998, p. 196)

Das transformações ocorridas na sociedade brasileira entre os séculos XIX e XX, verifica-se que a mais importante foi o fim da escravidão. Porém, o desenvolvimento da sociedade brasileira também contribuiu para que outras mudanças ocorressem, e elas podem ser apontadas pelos seguintes acontecimentos ao longo de vários anos: o controle da mortalidade infantil, a ascensão da mulher na sociedade, modernização do país como um todo, aumento no número de escolas públicas e privadas e criação de Universidades e Institutos de Pesquisa.

Porém, como todo processo de modernização, este também, possui um lado que pode ser perverso, que é o crescimento demográfico. Um rápido movimento de urbanização e a crescente construção de indústrias promove o aumento da pobreza e de habitações precárias, passando a haver cada vez mais favelas e cortiços nas grandes cidades. Além disso, se acentua a exploração de mão-de-obra urbana e despreparada, oferecendo uma remuneração baixa, priorizando o trabalho de mulheres e crianças.

Para compreender os problemas que atingiram a criança, devemos entender as diversas dificuldades que a migração para as cidades trouxeram para a mulher, pois a história de mãe e filho está interligada, devido à forte relação existente entre ambos. A mulher encontrava-se à mercê da exploração, devido à dificuldade de identificação com o contexto cultural e a falta de apoio e controle familiar. Sem preparo, lhe restavam poucas opções de emprego como o trabalho nas fábricas com baixa remuneração, ou nas casas de família como doméstica ou ainda nas casas de prostituição. Muitas dessas mulheres acabaram se tornando mães solteiras, o que ajudou a aumentar as estatísticas de bebês abandonados.

Nesse contexto as crianças eram as que mais sofriam, pois as que não eram abandonadas nas rodas, andavam maltrapilhas e desamparadas sem ter destino certo. Teve início a chamada “questão do menor”, uma vez que a criança abandonada nas ruas poderia representar um constante perigo para a sociedade, pois estava sujeita à delinquência e aos vícios, havendo, portanto, à exigência de políticas públicas renovadas. (MARCÍLIO, 1998, p. 208; RIZZINI, 2008, p.106)

Mais uma vez, gostaríamos de frisar que não temos a intenção de falar somente sobre a criança abandonada, mas esta foi a que mais sofreu ao longo do tempo e ela talvez seja a representante do maior número de crianças da época. A que foi bem

sucedida, acabou recebendo mais atenção, não necessariamente por ser criança, mas sim por ser filha da elite. Mas consideramos que todas, enquanto crianças devem ser alvo de atenção da sociedade e do Estado, para que não corram o risco de sofrerem diversos tipos de abusos, sem que possam defender-se.

Merisse (1997) aponta uma nova fase de atendimento à criança no Brasil com início em meados do século XIX, com o nome de fase higienista. Nesse momento, foram realizadas várias descobertas científicas relacionadas à infância e à saúde que vieram a alterar diversos setores da sociedade. Trata-se, agora no contexto brasileiro, das mudanças do "saber social incorporado", exposto por Elias como "habitus", que trazem grandes alterações para os comportamentos.

Do fim do século XIX ao início do século XX foi realizado um grande debate sobre a Roda de Expostos. Médicos higienistas e juristas defenderam o fim das rodas, mostrando de diversas maneiras que essas eram danosas à infância. Ambos trouxeram propostas de política assistencial com base em novas técnicas científicas. Criticavam a velha assistência caritativa e davam ênfase à cientificidade da filantropia.

De acordo com Marcílio (1998), os médicos tinham a preocupação de combater a mortalidade infantil e para isso propunham um maior cuidado com o corpo, sua proposta era essencialmente preventiva. Os juristas ao se preocuparem com a infância desvalida e delinquente, buscavam teorias e soluções no exterior. Da escola de Milão, trouxeram a ideia de que uma educação rígida era necessária para refrear a tendência natural ao crime. Das ideias positivistas de Augusto Comte (Ordem e Progresso), a tese de que a separação da infância problemática, desvalida, delinquente em grandes instituições de regeneração e correção dos defeitos, era essencial, antes de devolvê-la ao convívio da sociedade estabelecida. (Cf. MARCÍLIO, 1998, p. 194)

Esses pensamentos exerceram forte influência sobre aqueles que seriam os responsáveis pelas instituições de atendimento à criança. Por outro lado, passa a haver uma mudança no termo de designação e "criança" começa a ser usado para os filhos de famílias bem estruturadas. Àqueles que são vítimas de uma infância desfavorecida, delinquente, carente, abandonada, é atribuída outra forma de tratamento, passando a ser chamados de "menor". A infância pobre não tinha acesso à cidadania, que nesse momento, seria assegurada pelo nascimento em uma família capaz de seguir os parâmetros de moralidade estabelecidos. Caso a família se mostrasse incapaz de fazê-lo perderia a guarda dos filhos. Por outro lado, a criança realmente abandonada, sem

família, deveria ser diretamente tutelada pelo Estado. (Cf. LODOÑO, 1995, p. 133; RIZZINI, 2008, p. 114)

A princípio, a grande preocupação da classe dominante foi em dar a essas crianças um atendimento que lhes proporcionasse uma educação suficiente para ocupar o lugar dos escravos. E a composição da força de trabalho pelos órfãos e desvalidos, foi marcante, pois eles estiveram presentes na abertura das primeiras rodovias, no alargamento dos portos e nos primeiros ofícios de manufatureiros. (Cf. MARCILIO, 1998, p. 202; MORAES, 2000, p. 76)

A primeira mudança na política social de assistência ocorreu em 1855. Foi como que um Primeiro Programa Nacional de Políticas Públicas voltado para a criança desvalida. Surgiram os asilos em muitas províncias e deu-se prioridade à intensificação da instrução à criança desvalida para prepará-la para o trabalho e para bem servir. Assim, a filantropia atraía as elites por imaginarem que esta lhes permitiria exercer um melhor controle sobre a sociedade. E segundo Marcílio, "a filantropia tinha por escopo, preparar o homem higiênico, formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado." (MARCÌLIO, 1998, p. 207)

A partir desse momento, tem inicio a preocupação com a separação entre instituições. Não se poderia agrupar na mesma casa crianças abandonadas e crianças delinquentes. A proposta da filantropia era assistir para prevenir. Não sendo possível, entrava em ação a correção, que seria exercida pela repressão rigorosa, auxiliada pela polícia.

Nesse sentido, diversas instituições foram sendo implantadas por todo o país. Muitas delas com o nome de "Casas de Artífices", pois tinham claramente o objetivo de ensinar um ofício. Nessas instituições, geralmente criadas para meninos, era-lhes proporcionado acesso às primeiras letras e iniciação à aritmética, porém, o principal objetivo era de lhes proporcionar o aprendizado de diversos ofícios que os levasse a ingressar no mundo do trabalho de maneira mais efetiva. As meninas eram enviadas para instituições, que embora mantidas pelo Estado, muitas vezes eram cuidadas por ordens religiosas, o que trazia para tais instituições uma função extremamente moralizadora. O aprendizado dessas meninas em tais lugares, lhes proporcionava não apenas iniciação em leitura, escrita e aritmética, mas também o aprendizado de prendas domésticas e trabalhos manuais.

Ao contrário do que aconteceu com os meninos internos em estabelecimentos privados, as esferas governamentais não cogitaram utilizar essas meninas em atividades

industriais, mas sim aproveitar as mais aptas à profissão no ensino de primeiras letras, uma vez que a procura pela profissão se tornou escassa em determinado momento. (Cf. MARCÍLIO, 1998, p. 208-209; MORAES, 2000, p. 76-79)

Assim, percebe-se nas instituições femininas um caráter fortemente moralista e nas instituições masculinas um regime disciplinar semelhante ao militar que Marcílio define da seguinte maneira:

> Segundo princípios higiênicos e disciplinares, médicos e juristas criaram um verdadeiro projeto de prisão-modelo para menores carentes ou infratores, de acordo com os valores e as normas científicas propostas pelo filantropismo, segundo os quais, os meios fundamentais de recuperação eram a educação, o trabalho e a disciplina. (MARCÍLIO, 1998, p. 218)

As crianças e adolescentes não eram vistos como tais, mas sim como perigos para a sociedade, por isso, a princípio as leis eram tão duras com eles. De acordo com a autora, o Código Criminal do Império de 1830 estabelecia como menoridade penal a idade de quatorze anos, o que demonstra uma visão distorcida a respeito da adolescência. A situação para a criança e o adolescente piorou ainda mais com o Código Criminal da República de 1890, pois nele a menoridade penal foi reduzida para os nove anos de idade.

Não se oferecia, porém, a segurança e tranquilidade necessárias a uma sobrevivência serena. Os que estavam abandonados e sozinhos tinham que trabalhar para sobreviver e além do trabalho nas indústrias, poderiam ser encontradas também nas ruas vendendo doces e jornais, ou ainda exercendo atividades de mensageiros, entregadores de encomendas, carregadores de feira, cambistas de loteria ou engraxates, muitos trabalhando em duas ou mais dessas atividades ao mesmo tempo.

Apesar das facilidades naturais das famílias com maiores recursos, Binzer demonstra claramente que esses pais, ou contratavam professores para dar aulas a seus filhos, ou os enviavam aos internatos. Com isso, abdicavam do privilégio de educá-los, não apenas no sentido acadêmico, mas também em outras áreas, pois confiavam essa tarefa a esses educadores ou, em algum momento, aos escravos. Em trecho de uma carta de 1882 a autora relata: “Os pais absolutamente não se incomodavam com o comportamento das crianças [...] Os três mais velhos foram entregues inteiramente a minha direção mental e os 'patrícios' mais moços são bem ou mal tratados pelas pretas, conforme lhes dá na veneta.” (BINZER, 1982, p. 86)

Todas as crianças tinham contra si a desvantagem física tendo constantemente que se sujeitar aos adultos, as mais pobres, além disso, viviam sob constante incerteza de alimentação e presenciavam todo tipo de promiscuidade, à qual também se encontravam expostas, correndo o risco de sofrer suas consequências estando sujeitas a toda sorte de moléstias e enfermidades. (Cf. MORAES, 2000, p.80-81)

Apesar desse quadro desolador, surge uma nova saída para as crianças, pois as críticas a sua situação de vida (sem escola, com trabalho não regulamentado ou com regulamentos desrespeitados e habitando em condições desumanas) abriram a possibilidade de reivindicação de políticas de direitos e contestação às desigualdades. Assim, sob a influência da "Declaração dos direitos da criança" de 1923, também conhecida como "Declaração de Genebra", foi criado no Brasil em 1924 o Juízo Privativo dos menores abandonados e delinquentes que pode ser considerado como um primeiro passo no sentido de reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, embora ainda muito tivesse que ser feito. (Cf. PASSETI, 2000, p. 354-356)

Percebemos o surgimento do que Elias define como "interdependência" na relação com a criança, pois ao ser incluída na pauta das discussões sobre os direitos, cria-se a possibilidade de também ser alvo de reivindicações, passando-se a depender de que sejam respeitadas pelo Estado e pela sociedade, abrindo precedentes para que passem a haver protestos em relação ao assunto e a criança possa ser investida de poder nessa sociedade.

Porém, ao pesquisar sobre o desenvolvimento do atendimento à criança abandonada e infratora no século XX, percebemos que o Estado deu prioridade às políticas de internação, escolhendo também assim, educar pelo medo. Essas instituições nunca funcionaram, mas desde o primeiro código de menores de 1927, instituído pelo Decreto n° 17.343/A, observamos um Estado que responde às exigências com internação, e que apesar de se responsabilizar pela situação de abandono das crianças e adolescentes, aplica-se a trabalhar com disciplina severa para acabar com o comportamento delinquente. O mais grave de tudo é que a criança pobre era considerada de antemão, como potencialmente perigosa, devendo ser atendida pelo Estado e rigorosamente acompanhada. (Cf. MERISSE, 1997, p. 39-40; MARCÍLIO, 1998, p. 219-222; PASSETTI, 2000, p. 354-356; RIZZINI, 2008, p. 141-143)

Percebemos, portanto, que a criança além de ter seus direitos de ser humano e sua individualidade violados, foi culpabilizada por isso, implicando essa medida em sua marginalização. Não recebendo tratamento adequado nas instituições para onde era enviada, permanecia cada vez mais distante da possibilidade de modificar o futuro que a aguardava.

O novo código estabelecia como menoridade penal a idade de dezoito anos e é possível reconhecer nele os primeiros passos em direção à proteção da criança. Porém, o documento identificava os infratores com a periculosidade a ser contida. O infrator era considerado "menor perigoso" e deveria ser mantido em estabelecimento adequado até que o juiz declarasse a cessação da periculosidade. Percebe-se então que o atendimento social transforma-se também em serviço penitenciário.

Como as exigências de uma educação para todos, eram cada vez mais acentuadas, o governo percebeu a necessidade de garantir o acesso dos pobres às escolas. Em São Paulo, uma lei estadual permitia que os alunos reconhecidamente pobres, mas que se destacavam nos estudos e em comportamento fossem matriculados em escolas subvencionadas. O detalhe de exigir "bom" comportamento fazia com que aqueles que não se enquadrassem nos modelos vigentes fossem marginalizados, pois eram não somente impedidos de frequentar tais escolas, mas encaminhados a instituições corretivas de comportamento. Assim, as escolas públicas e privadas deveriam atender crianças disciplinadas, já as crianças abandonadas e infratoras seriam atendidas em internatos e instituições próprias.

De acordo com Merisse (1997), somente em 1930, o Estado assume oficialmente suas responsabilidades na esfera de atendimento à infância com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Antes disso, todas as ações foram isoladas, apresentando-se em alguns lugares e não em outros.

O Decreto-lei n° 2848 de 1940 determina a inimputabilidade penal ao menor de dezoito anos. De acordo com esse decreto, o menor em situação diferenciada não é mais mencionado como "desvalido" ou "delinquente", mas como "perigoso". A política do Estado Novo, por ser extremamente paternalista, criou mecanismos de atendimentos aos menores que podem ser enquadrados como paternalismo assistencial. Nesse sentido, os Estados criaram órgãos de atendimento ao menor que visavam orientar e sistematizar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes. Seu objetivo era reprimir qualquer ação que pudesse ser considerada perigosa por parte desses jovens.

No início dos anos 40 são criados dois órgãos que irão atuar na área da infância. O primeiro foi o Departamento Nacional da Criança (DNCr), com o objetivo de atender a infância, a maternidade e a adolescência, fornecendo orientações técnicas, repassando recursos aos Estados e entidades privadas e atuando como órgão fiscalizador. (Cf. MERISSE, 1997, p. 38-39; PASSETI, 2000, p. 361)

O segundo órgão foi criado em 1941, seguindo a lógica do sistema penitenciário de assistencialismo e punição, foi o SAM – Serviço de Assistência a Menores. Seguindo a política do Estado Novo de assistencialismo, paternalismo, autoritarismo e clientelismo, dava esse tipo de atendimento à criança e ao adolescente. O "menor" era visto acima de tudo como uma ameaça à sociedade que devia ser controlada a todo custo.

A partir de 1964 surgiram os programas interdisciplinares de reeducação inaugurados com a Política Nacional de Bem-estar do Menor (PNBM). Esses, de acordo com os discursos, pretendiam modificar a fase repressiva, transformando-a em educativa, porém, o menor continuou sendo visto como carente e abandonado e atendido pela filosofia e práticas carcerárias.

A lei 4513 de 1° de dezembro de 1964 extinguia o SAM e propunha sua modernização como FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-estar do Menor). A ela caberia formular e implantar a Política Nacional de Bem-estar do Menor em cada Estado, integrando-se a programas nacionais de desenvolvimento econômico e social. Passeti, (1995) mostra que o "problema do menor" era considerado a partir dos objetivos nacionais permanentes. Desse modo, não se pensava na criança e no adolescente como cidadãos possuidores de direitos, mas em indivíduos que deveriam se submeter às metas de desenvolvimento nacional.

O governo autoritário, "pensava" o povo brasileiro a partir de uma base teórica fundamentada na percepção harmônica da sociedade, a visão era a de um povo "tomado, constatado e reconstruído para uma meta futura de criação das condições de uma democracia de cunho liberal" (PASSETTI, 1995, p. 152)

Assim, de acordo com esse tipo de pensamento, o menor marginalizado teria como causa maior de sua situação, a desorganização da família, por isso a sua reestruturação era defendida como a única solução para se chegar ao patamar do bem-estar. Qualquer crítica que não apoiasse os fundamentos da concepção oficial seria considerada antipatriótica. Os pais eram considerados incapazes de cuidar de seus filhos, passando toda a responsabilidade para o Estado.

Acima de tudo, se pensava em oferecer à criança considerada carente, uma educação compensatória, pois se imaginava que essa suposta carência, conduziria a uma inaptidão generalizada, tanto linguística, quanto motora ou social. De acordo com esse pensamento o menor carente era incapaz da assimilar os ensinamentos e as informações transmitidas, por isso precisaria de um atendimento educacional diferenciado. Não no sentido de educá-lo para a libertação dessa situação, mas sim de compensação moral.

Segundo Passetti, em 1979, a implantação de um novo Código de Menores atualizou a PNBM formalizando a concepção "biopsicossocial" do abandono e da infração e explicitou a estigmatização das crianças pobres como "menores" e "delinquentes em potencial". Esse sentimento se expressa no artigo 2° do referido código através da noção de "situação irregular":

> para os efeitos deste código, considera-se em situação irregular, o menor: I- privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável por provê-las. b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável por provê-las. II- vítimas de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis. b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável por provê-las. (PASSETI, 2000, p. 370)

Percebe-se que o jovem, não necessariamente infrator, mais uma vez era culpabilizado pela situação de pobreza ou abandono que vivenciava. Esse era o cuidado do Estado com o adolescente que já não possuía muita coisa, mantê-lo sob vigilância para que não corresse o risco de se tornar delinquente, como se, nesses casos, isso fosse líquido e certo. Porém, esse Estatuto traz a ideia de que a FUNABEM deveria atender a todas as crianças e não somente às desajustadas. É criada a figura do Juiz de Menores e regulamentado o processo de adoção. Mais uma vez se chega à conclusão de que pela família os desajustes poderão ser superados.

Nos anos 80, com o início da abertura política, temos também a busca por novas soluções para o tratamento das crianças e adolescentes, surge a necessidade de uma revisão imediata do código. A Constituição Federal de 1988 traz o fim da estigmatização formal da pobreza e sua ligação com a delinquência. Tem início um momento de discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que traz outra visão sobre a infância. É finalmente abandonado o uso do termo "menor" que traz consigo tantos preconceitos e interdições e se passa a falar em criança e adolescente. A

criança abandonada passa a não ser mais atendida pela FUNABEM, mas por programas descentralizados de atendimento.

De acordo com Passeti (2000), surge um novo momento da filantropia no país, pois se cria um vínculo entre Estado e organizações não governamentais. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente redimensiona o papel do Estado, apresentando-o como o de orientar e supervisionar as ações, reduzindo sua atuação na esfera de atendimento. É a partir daí que se facilita o aparecimento de ONGs. Para o autor, embora nem todas essas organizações sejam filantrópicas, essa nova filantropia é um meio de contenção de custos do Estado e uma forma de gerar empregos no ambiente privado. De acordo com Passetti, o empresariado passa a fazer filantropia, graças ao que deixa de pagar para o Estado.

Percebemos nesta caminhada pela história da criança e do adolescente e da formação de um vínculo da sociedade em relação a eles, que nem sempre foram percebidos como indivíduos possuidores de direitos. Sofreram discriminação e maus tratos, se é que devemos deixar o verbo no passado e passaram por diversas incompreensões ao longo do tempo.

Hoje vivemos um estágio de controle de emoções e pulsões diferente da Idade Média e Elias nos mostra que nossa sociedade ainda assim, impõe às crianças e adolescentes níveis de controle que muitas vezes os próprios adultos não conseguem alcançar. Esses níveis, porém, são exigidos dos pequenos sem levar em consideração a diferença existente entre infância e vida adulta. As crianças e adolescentes muitas vezes são realmente marginalizados por não atenderem aos padrões impostos por essa sociedade, mas isso não acontece por uma escolha sua, e sim por força da situação social em que se encontram.

É difícil pensarmos que os direitos das crianças serão facilmente respeitados em um país que foi o último a abolir realmente a roda dos expostos de sua realidade, sendo que a última ainda existiu até os anos 50 do século XX. Por isso, pode-se dizer que muito ainda será preciso fazer em relação à criança e ao adolescente em nosso país para que a violência contra eles diminua e para que seus direitos de cidadãos e indivíduos sejam respeitados. Um dos primeiros direitos reconhecidos internacionalmente é o direito à educação.

3 Infância e Direito à Educação

Após duas Guerras nas quais a humanidade viu o respeito às individualidades e diferenças ser violado, principalmente na 2ª Grande Guerra, as Nações consideraram da mais alta importância a publicação de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa declaração, apesar de relatar o que deveria fazer parte das relações humanas tanto dentro de um país, quanto de nações para nações, foi de extrema importância para que os direitos básicos dos indivíduos começassem a ser respeitados.

A Declaração foi proclamada em dezembro de 1948 logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, na tentativa de afirmar que os interesses das nações não podem se sobrepor aos interesses dos cidadãos e ao direito à vida e dignidade humana. Foi uma tentativa de proteger a humanidade do próprio homem e fazer com que as relações fossem de alguma forma repensadas.

Marcílio (sd) nos apresenta a ideia de que o século XX foi o século da criança, pois foi em seu desenrolar que houve a descoberta, valorização, defesa e proteção da criança, pensando-se em seus direitos básicos, reconhecendo-se que ela é um ser humano com características próprias e necessidades diferentes dos adultos. Ao longo de todo o século, os direitos humanos foram cada vez mais sendo amplamente discutidos, especialmente após a 2ª guerra e seus horrores. Juntamente com o reconhecimento dos direitos de homens e mulheres à dignidade e respeito também as crianças passaram a ter seu espaço.

Em 1946, é criado o UNICEF (Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Criança Necessitada – United Nations International Child Emergency Fund), que embora tivesse num primeiro momento o objetivo de atender às crianças órfãs da guerra, se tornou um órgão internacional em defesa dos direitos da criança. Em 1959 com a "Declaração Universal dos Direitos da Criança", a ONU conseguiu impactar cada nação diante da necessidade de se proteger cada vez mais a infância. A criança passa a ser vista como um *sujeito de direitos* e como *prioridade absoluta*, o que pode ser considerado uma verdadeira revolução. Em 1989 foi realizada a "Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças" e até fins de 1996, noventa e seis por cento dos países já havia ratificado os termos da convenção, dentre eles o Brasil, que o fez logo em 1989. (MARCÍLIO, sd, p. 5)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos no parágrafo 1º do artigo 26 afirma:

> Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores se dará para todos em plena igualdade e em função dos respectivos méritos.

A partir da Declaração, outros documentos internacionais foram surgindo, buscando destacar a educação como um importante aspecto dos direitos humanos, dentre eles, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os direitos da Criança, a Convenção Americana de Direitos Humanos e o Protocolo de San Salvador. Porém, de acordo com Duarte (2006), não obstante o reconhecimento do direito à educação tanto nos principais documentos internacionais de proteção aos direitos humanos, quanto no ordenamento jurídico brasileiro, do qual trataremos no próximo capítulo, ainda hoje, encontramos grande dificuldade em sua efetivação.

Para a autora, um dos obstáculos para que isso ocorra, decorre da dificuldade de se delinear o regime jurídico aplicável aos direitos humanos de natureza social à luz desse ordenamento jurídico. Assim, sua compreensão depende da utilização de uma teoria constitucionalmente adequada, que leve em consideração o modelo de Estado ali adotado, de inspiração social. Segundo Duarte, o que ocorre é que "prevalecem, ainda, interpretações que insistem em negar a natureza jurídica e as condições de justiciabilidade dessa categoria de direitos." (DUARTE, 2006, p. 128)

A autora nos mostra que, outro fator que ocasiona a dificuldade de efetivação dos direitos sociais é a polêmica em torno de sua forma de positivação, levando à indagação a respeito do fato de se tratar de verdadeiros direitos, ou de meros princípios. Alega-se que a dificuldade em determinar, inclusive a partir da Constituição Federal, o conteúdo de normas previstas de forma genérica e abstrata seria condição suficiente para relegar a sua aplicação para um futuro incerto. De acordo com Duarte, a situação se torna muito delicada pelo fato de

> a determinação do conteúdo específico dos direitos sociais exigir a elaboração e implementação de políticas públicas, categoria extremamente complexa do ponto de vista jurídico, pelo fato de sua realização demandar o concurso de poderes Executivo e Legislativo. Alega-se que o Judiciário, diante de uma situação de inércia do Legislativo na elaboração e do administrador na concretização das referidas políticas, não poderia exercer o controle sobre tais violações, sob pena de invadir a esfera de competência dos demais poderes. (DUARTE, loc. cit.)

Ela nos mostra ainda que os direitos sociais demandam a realização de condutas por parte do Estado, que devem implementar medidas concretas e colocá-las à disposição dos indivíduos e grupos. Estes são para a autora, "direitos de crédito" dos cidadãos, diante do Estado, que exigem o direcionamento dos governos para o cumprimento de necessidades sociais através do desenvolvimento de políticas públicas, que têm como objetivo, a redistribuição de bens numa sociedade, que deve ter como meta, a igualdade de condições de vida.

É importante também observar com a autora, que o fato de uma Constituição incorporar o princípio do Estado de direito social, como ocorre com a nossa Constituição Federal, traz implicações diretas à vida dos cidadãos e da sociedade como um todo. Assim, Hesse *apud* Duarte nos mostra que "isso significa que as tarefas do Estado não mais se esgotam na proteção, conservação, só ocasionalmente intervenção. O Estado da Lei Fundamental, é Estado que planifica, guia, presta, distribui, possibilita tanto vida individual, como social". (DUARTE, 2006, p. 131)

Para a autora, a Constituição Federal de 1988 faz uma opção explícita pelo Estado social e democrático de direito, o que pode ser confirmado já no caput do artigo 1º, que institui o Estado democrático de direito, e tem como fundamento a cidadania e o pluralismo político. Além disso, o parágrafo único desse artigo ressalta o princípio de soberania popular. O caráter social desse Estado de direito fica explícito no inciso III do mesmo artigo, que incorpora a dignidade da pessoa humana como fundamento desse novo Estado, e o artigo 3º estabelece como objetivos fundamentais da República, a busca por uma sociedade livre, justa e solidária.

Porém, no Brasil, a educação como direito só passou a ser realidade a partir da segunda metade da década de 80 do século XX, no período de transição democrática. Para compreendermos como se deu esse processo de envolvimento com uma educação obrigatória e integradora, iremos retomar as relações entre elite política, massa popular e educação no Brasil desde o século XIX.

3.1 O reconhecimento da Educação enquanto direito no Brasil

Ainda no século XIX a educação foi vista como possibilidade de mudança para a sociedade brasileira, porém, as autoridades relutaram em reconhecê-la como tal e demoraram em democratizar o acesso do povo à educação. Isso ocorreu por questões as

mais variadas, fato que nos leva a pensar o quanto as políticas de exclusão têm sido realidade para uma parcela significativa em nosso país há bastante tempo.

Essas políticas por si mesmas já podem ser consideradas uma violência contra o povo, essencialmente o mais pobre que, por meio de tais atitudes vê perpetuada sua impossibilidade de acesso aos mais diversos direitos. Nesse sentido, Rezende (2005) nos mostra que em 1822 muitos tentavam impedir que a abertura política viesse a acontecer no sentido de atender às demandas do povo, e, com isso, perpetravam a condenação da maioria ao analfabetismo, à fome e ao abandono. A autora aponta ainda que até 1920 a maneira como os dirigentes, em suas administrações públicas operavam, era fundada no descaso para com os interesses coletivos, tendo como objetivo real, a manutenção do povo no analfabetismo e, portanto, na exclusão da vida política.

Rezende nos mostra que nesse período a educação era voltada para a minoria, e a produção econômica visava o enriquecimento predador, levando a um consumo supérfluo, voltado para o luxo e para uma concentração de riquezas, sendo estes, responsáveis pela manutenção das desigualdades. Essa era a "base de um padrão de organização que se reproduziria numa lógica reforçadora da destruição – e não da construção – das potencialidades sociais e políticas da maioria dos brasileiros." (REZENDE, 2005, p.53)

A autora também nos mostra que havia nesse momento um pensamento a respeito do povo brasileiro que o descrevia como violento, preguiçoso, alegre, triste, incapaz, imprevidente, desordeiro, etc. Essas explicações levavam em consideração a ideia de que tais características estavam relacionadas à natureza imutável do brasileiro como consequência do fato de que as forças naturais (biológicas, climáticas, étnicas) eram superiores e seriam capazes de determinar as sociais. Sendo assim, alguns pensadores da época no país, consideravam desnecessário modificar a situação de exclusão e privação do povo brasileiro e o investimento nas instituições sociais e políticas com vistas à sua alteração, seria desnecessário e inócuo, uma vez que o povo brasileiro possuía um modo de ser imutável.

Ao analisar as ideias de Fernando de Azevedo, a autora nos mostra que este foi um pensador que lutou para modificar tal concepção. Em primeiro lugar, refutou a tese de que a dificuldade de aprendizado e o desânimo eram consequência da mestiçagem ocorrida no país. Para tanto, passou a argumentar que o modo de ser era decorrente das condições sociais e não étnicas e se houvesse a pretensão de se modificar o país, seria necessário alterar completamente as primeiras e reverter todo o sentimento de

individualismo e clientelismo existente. Para Fernando de Azevedo, a educação seria a possibilidade de modificação das mentalidades, visando construir uma sociedade que vivesse em torno de interesses coletivos e democráticos. A reforma educacional, portanto, era vista por ele como a base para todas as demais reformas que a sociedade precisava empreender.

Esse pensamento de que a educação seria o primeiro caminho no sentido de trazer mudanças ao país não esteve presente somente nas obras de Fernando de Azevedo. Mesmo as elites intelectuais percebiam o quanto o país se distanciava de outros considerados, por elas, como "civilizados" devido ao alto índice de analfabetismo, que tinha como consequência o aumento da pobreza e do grau de miserabilidade.

Segundo as concepções de Rizzini (2008, p. 54), o povo não conseguia alcançar os níveis de educação necessários porque os velhos coronéis, "que governavam o país como governavam suas fazendas" não estavam nem um pouco interessados em oferecer-lhe educação, o que fazia com que continuasse dependente do benefício exclusivo de tais administradores, continuasse exposto à manipulação e exploração, fato que representava humilhação e vergonha para o Brasil diante do mundo.

A autora nos mostra também que o que caracterizava uma nação como civilizada era o senso de liberdade e de responsabilidade perante a pátria, o que levaria a excluir todos os países que se utilizassem da escravidão desse tipo de descrição. O Brasil estaria, portanto, muito distante de tal condição. Não apenas por causa da escravidão que esteve presente na história brasileira por tanto tempo, mas também porque a pobreza alcançava grande parte da população brasileira e ela era vista como algo humilhante para a nação, sendo assim, minimizar a pobreza, consistia em um teste de civilização, conforme o pensamento da época.

Se usarmos como exemplo, um país que conquistou a reputação de "altamente civilizado" deveremos atentar para as ideias implantadas na Inglaterra, com vistas a desenvolver políticas no sentido de minimizar tal problema. As primeiras ações nesse sentido naquele país datam do início do século XVII, o que os levou no século XIX apenas a consertar alguns pontos que não se encontravam apropriados à realidade. E enquanto lá, a preocupação foi em trazer maior igualdade social, minimizando a pobreza, aqui se pensava em exercer um maior controle sobre o pobre por meio de sua moralização ao mesmo tempo em que se impedia que o povo alcançasse a cidadania plena.

No Brasil a equipe letrada que dominava a situação política da época vivenciava um paradoxo: precisava promover a educação, para "civilizar" a nação, mas por outro lado, não queria abrir mão dos privilégios que possuía como "herança". A contradição se encontrava no fato de educar o povo, como único meio de se alcançar o desenvolvimento do país, porém, mantendo-o sob vigilância e controle, sob a desculpa de fazer com que a ordem pública prevalecesse. (RIZZINI, 2008, p. 143)

Conforme vimos anteriormente, com o objetivo de se conseguir transformar a nação, percebeu-se que era preciso também cuidar da criança, e parte desse cuidado, consistia em oferecer educação e ajudá-la a sair da condição de exclusão em que se encontrava. Na prática, porém, no que dizia respeito à infância pobre, educar possuía o sentido de "moldar" para a submissão. Em comparação com o tempo anterior, essas novas ideias apresentaram alteração apenas em relação à forma de fazê-lo, pois a manutenção da vigilância e do controle continuou a mesma. É por isso que Rizzini afirma que o país

> optou pelo investimento em uma política predominantemente jurídico-assistencial de atendimento à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos. Tal opção implicou na dicotomização da infância: de um lado, a **criança** mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e do outro, o **menor**, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais, e para o qual, (...) estava reservada a "estadania".[2] (RIZZINI, 2008, p. 29, grifos da autora)

À frente do país, ou seja, elaborando e votando as leis, estabelecendo normas e sanções, pensando e atualizando projetos para o progresso do Brasil, encontrava-se uma elite intelectual e política. Essa elite considerava-se apta a elaborar os planos de salvação do país, de construí-lo e quem sabe projetá-lo no exterior. A seus olhos, os pobres com sua aura de viciosidade não se encaixavam nesse ideal de nação, pois no pensamento da época, pobreza e degradação moral estavam sempre associadas.

Os caminhos para a mudança eram, portanto, conhecidos, passavam pelo processo de igualdade entre os indivíduos buscando proporcionar o fim da pobreza, e o acesso à educação para todos, baixando definitivamente os níveis de analfabetismo. Vemos aí uma pressão civilizatória, entretanto, as elites brasileiras no poder, optaram

[2]A autora faz referência à CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª Ed. RJ: Companhia das Letras, 1991, que utiliza o termo "estadania" para se referir à ação paternalista do Estado em contraposição à participação de cidadãos ativos no processo político.

por maquiar o problema oferecendo aos pobres um atendimento paternalista, que apenas serviu para minimizar a situação de miséria, fornecendo uma educação básica que permitiu o acesso de um maior número de trabalhadores às indústrias. Esse tipo de ação atendeu também aos interesses do empresariado, por meio de uma educação voltada para o trabalho, esse modelo de educação, no início do século XX, não veio acompanhada da tão esperada e necessária democratização do ensino.

Romanelli (1983) nos mostra que durante a 1ª República, a maior parte da população estava concentrada na zona rural e não considerava a educação um importante meio de ascensão social, pois a economia era baseada na monocultura e no latifúndio, e utilizava técnicas arcaicas de cultivo. Isso contribuiu para a permanência da velha educação acadêmica e aristocrática, dando-se pouca importância à educação popular. Podemos também perceber que a economia não exigia da escola uma maior demanda de recursos humanos voltados para o mercado de trabalho.

Desse modo, até 1920, a educação foi um instrumento de mobilidade social, pois os estratos que manipulavam o poder político e econômico utilizavam-na como diferenciação de classe social. O padrão de ensino nesse período não tinha uma função "educadora" para os níveis primário e médio e por isso não merecia atenção do Estado. A partir de 1930, com o início do período de transição da sociedade "oligárquico-tradicional" para a "urbano-industrial", é criado o sistema nacional de educação, em princípio através da Reforma Francisco Campos e, depois, por meio das Leis Orgânicas do Estado Novo. Porém, o ensino superior ainda permaneceu por muito tempo como monopólio das elites conservadoras.

O crescimento urbano fez com que houvesse um aumento na demanda social da educação e o ensino passou de aristocrático a seletivo, porque o sistema paralelo de ensino (como SENAC e SENAI) ajudou a manter o dualismo do sistema educacional, discriminando socialmente as populações escolares e fornecendo mão-de-obra à economia. Na visão de Romanelli, esse sistema paralelo de ensino trazia contribuições para a economia e para a política, e oferecia o grau de produtividade desejada para a indústria. Mas mantinha um nível de treinamento e escolaridade baixos, evitando assim, pressões sociais por melhorias salariais. (Cf. ROMANELLI, 1983, p. 208)

Desse modo, a seletividade do ensino e a predominância do ensino acadêmico sobre o técnico tornaram-se fatores que contribuíam com a própria ordem econômica. Após a injeção de capital estrangeiro na economia nacional, os mecanismos tradicionais de ascensão da classe média foram extintos e foram criadas novas funções nas

hierarquias ocupacionais das empresas que exigiam qualificação. O modelo de Universidade conglomerada não atendia mais à demanda econômica de recursos humanos e a crise educacional dos anos 50 e 60, foi exatamente a crise da Universidade. O poder político, até o início dos anos 60, foi incapaz de neutralizar essa crise, e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até mesmo, a interesses econômicos. Nesse sentido, a defasagem educacional deixava de ser funcional para a estrutura de dominação vigente.

Conforme a percepção de Cunha (1991), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 foi o primeiro grande golpe dos privativistas sofrido pela escola pública de 1º e 2º graus. Pois, ao propiciar a formação de sistemas estaduais de educação de competência muito ampla, concederam aos empresários do ensino e aos grupos confessionais a oportunidade de assumirem o controle do sistema educacional.

Depois de 1964, com o golpe militar, a redefinição do processo político e do modelo econômico criou condições para o agravamento da crise no setor educacional. Houve nesse momento uma desintegração de fatores atuantes no sistema de educação, demonstrada numa polarização de interesses. Assim, os interesses sociais pressionavam o sistema para expandir as oportunidades. Apesar de a estrutura do poder atuar refreando as inovações iminentes, e a política econômica adotada não permitir a expansão da oferta de ensino. (Cf. CUNHA, 1991, p.22)

Para Romanelli (1983) a absorção da crise e a redefinição do modelo educacional foram realizadas em função da mudança de papéis desempenhados pelo setor da educação, na fase da retomada da expansão. E as pressões, tanto externas quanto internas, levaram o Governo a optar pela modernização do sistema educacional.

De acordo com a autora somente em 1968 pode-se perceber a educação como fator de desenvolvimento, bem como se percebe o início de várias mudanças na sociedade e na economia. Na época, foram assinados vários convênios entre o MEC e o AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), trazendo, desse modo, não apenas capital estrangeiro para o sistema educacional brasileiro, mas, entregando a reorganização desse sistema aos técnicos oferecidos pela AID. Esses convênios ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”. Tais acordos tiveram tantos protestos que serviram ainda mais para agravar a crise educacional e tiveram como resultados, dentre outros, a Reforma do Ensino Universitário de 1968. O governo militar optou por um desenvolvimento baseado na dependência econômica, o que trouxe grandes consequências para vida política e social do país. (Cf. ROMANELLI, 1983, p.197)

As modificações ocorridas no período que segue os anos 70, não contribuíram com importantes transformações do sistema educacional. As mudanças no 1º grau atenderam aos interesses das empresas. O ensino profissionalizante, da forma como foi estabelecido no período, fez parte de um desvio da demanda da Universidade, proposta pelo Estado. E a modernização determinada para as Universidades, transformou-as, de certa maneira, em fornecedoras de pessoal qualificado para a "Grande Empresa". Conforme a percepção de Romanelli (1983), os resultados que a Universidade e o ensino de modo geral proporcionaram nesse período apenas contribuíram para que o país se mantivesse na periferia do processo de desenvolvimento do capitalismo.

Para Cunha (1991), a lei 5.692/71 foi o principal instrumento político dos governos militares no tocante ao ensino de 1º e 2º graus. E, embora tenha vindo para direcionar o 2º grau a um ensino profissionalizante, não foi seguida pelas escolas privadas, que se mostravam interessadas na qualificação de seus alunos para o ingresso nos cursos superiores. Como consequência da aplicação de tais modificações houve uma deterioração da qualidade do ensino na escola pública, que até hoje não foi superada. Ao final dos anos 70 e início dos anos 80, o processo de redemocratização do país trouxe mudanças para educação, que não foram suficientes para atender de maneira satisfatória a realidade nacional.

A partir desse momento poderemos acompanhar uma crescente busca por tal democratização, e sua garantia em termos legais, o que não impede que a realidade vivenciada no país ainda esteja distante da conquista da educação plena e de qualidade para todos. Atualmente, pelo menos na letra da lei toda criança maior de seis anos deve estar matriculada no Ensino Fundamental e a possibilidade de acesso à escola foi viabilizada de diversas formas pela Constituição Federal de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n° 9394/96).[3]

Apesar das garantias presentes na legislação, ainda encontramos pelo Brasil afora, escolas em condições precárias, ou com falta de professores para atender os alunos, dificuldades no transporte de crianças até a escola e tantos outros problemas

[3] Conforme o art. 205 da Constituição Federal: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Também o art. 208 mostra que o dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, dentre outras coisas. A LDB reitera esses artigos e acrescenta no art. 6º que "é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental."

que, após 21 anos de Constituição Federal e 14 de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já poderiam e deveriam ter sido solucionados.

De acordo com Campos e Haddad (2006), a escola que tem estado à disposição das classes populares é uma escola precária, funcionando em muitos turnos diários, prédios adaptados, sem equipamentos e materiais didáticos necessários, sem o quadro de pessoal completo e outros problemas que podem ser encontrados em diversas escolas públicas, principalmente em determinadas regiões brasileiras como norte e nordeste. Escolas desse tipo, geralmente contam com o trabalho voluntário da comunidade para funcionar. (CAMPOS e HADDAD, 2006, p. 105)

É necessário sim, democratizar o acesso à educação, mas isso poderá ser realizado a qualquer custo, com qualquer tipo de ensino ou escola sendo oferecidos? Acreditamos que não possa e que não deva ser assim. Campos e Haddad nos mostram ainda, que a primeira concepção de qualidade está ligada à presença de condições mínimas de funcionamento das escolas, mas em seguida surgem as questões voltadas também à forma de funcionamento da escola. Embora, seja muito difícil chegar a um consenso nessa área, pois a qualidade é um conceito socialmente construído, trazer esse tema para o campo da efetivação de direitos é, segundo esses autores, o maior desafio na luta pela democratização do ensino no Brasil.

Uma vez que o Estado brasileiro é um Estado social e democrático de direito, ele tem para com seus cidadãos diversas obrigações, dentre elas a de oferecer educação pública gratuita. Além da educação, outras formas de atendimento também devem ser pensadas no sentido de tornar efetivo o envolvimento das autoridades e da sociedade brasileira com o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes. No próximo capítulo retomaremos o desenvolvimento das ideias de reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes e analisaremos as leis em vigor que possuem relação direta com a infância e a defesa de seus interesses. Pretendemos assim, compreender as maneiras pelas quais o Estado brasileiro tem sido chamado à responsabilidade de atendimento a esses cidadãos e como tem feito isso.

CAPÍTULO IV

O RECONHECIMENTO DO LUGAR DA INFÂNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

> *O homem não é um ser-substância de que poderíamos descrever e coisificar as atitudes e os comportamentos. Não é um ser estático e acabado, cujo comportamento teria o privilégio de assemelhar-se à sua essência, isto é, a uma definição de seu ser inscrita na "natureza humana". Porque antes de construir um ente como outro qualquer, o homem é um existente que se constrói constantemente por sua presença no mundo: é um ser histórico, em devir, que sempre se coloca em questão.*
>
> **Hilton Japiassu**

Se tivéssemos a intenção de discorrer sobre a violência contra a criança de maneira ampla, seriam diversos os temas a serem abordados, e muitas seriam as possibilidades quanto ao direcionamento e enfoque, e infelizmente não faltariam notícias nos meios de comunicação que nos ajudassem a ilustrar cada uma delas. Poderíamos falar a respeito da violência social, aquela que atinge a criança pobre e restringe as suas expectativas, no momento em que ela deixa de ter as mesmas oportunidades que as demais; a violência da exploração da mão de obra infantil, que torna a criança vítima do trabalho precoce; a violência doméstica que agride a criança dentro do local em que deveria ser mais protegida e guardada que é seu lar, e tantas outras.[1]

Se, porém, pretendemos reconhecer a importância do envolvimento do Estado na proteção aos direitos da criança e do adolescente, percebendo o que tem sido feito e o que ainda deverá acontecer para que esses direitos sejam cada vez mais garantidos, é necessário darmos continuidade à pesquisa reconhecendo o que a legislação tem efetivamente proporcionado aos indivíduos em questão.

[1]Sobre as diversas formas de violência contra a criança conferir AZEVEDO e GUERRA (2005).

1 Estado, Democracia e Cidadania

Conforme vimos anteriormente, para Elias o monopólio da violência por parte do Estado, foi um dos fatores que proporcionou avanços ao processo de civilização das sociedades. Assim, dois aspectos presentes nas relações sociais, que foram a psicogênese e a sociogênese, ideias que nos mostram que a transformação da sociedade causa alterações nos indivíduos e que as alterações individuais, por sua vez, trazem mudanças para a sociedade, são as referências utilizadas por Elias para confirmar sua tese a respeito dos processos de civilização. Para o autor, o monopólio da força física e da tributação pelo Estado, foi essencial para a formação do Estado e essa ideia é proveniente, da influência exercida por Max Weber sobre ele.

Para Weber (1982), existe uma forte relação entre Estado e violência, pois o autor, o reconhece como uma comunidade humana que dentro de determinado território se utiliza do uso legítimo de força física. Nesse contexto, somente poderão se utilizar de força ou violência física, o Estado e aqueles a quem ele permitir que o façam. Em termos legais, somente o Estado possui a prerrogativa de fazê-lo e por meio dele ocorre uma relação entre homens que pressionam uns aos outros, sendo que essa pressão se mantém por meio da violência legítima.

Weber nos mostra que o núcleo organizativo do Estado moderno caracteriza-se, entre outros aspectos, pela introdução de um sistema tributário central e contínuo, um comando militar central, pelo monopólio do uso da violência e por uma administração burocrática. Para Weber, o Estado define-se como a estrutura ou o agrupamento político que reivindica, com êxito, o monopólio do constrangimento físico legítimo. A esse caráter específico do Estado, acrescentam-se outros traços: de um lado, a racionalização do Direito e suas consequências que são a especialização dos poderes legislativo e judiciário, bem como a instituição de uma polícia encarregada de proteger a segurança dos indivíduos e de assegurar a ordem pública; de outro lado, uma administração racional baseada em regulamentos implícitos que lhe permitem intervir nos domínios os mais diversos, desde a educação até a saúde, dispondo de uma força militar permanente. (Cf. WEBER, 1982, p. 98 e 100)

Podemos compreender que, para Weber, essa dominação é que impede, ou pelo menos inibe a instauração irrefreada da violência no seio da sociedade e nas relações entre os indivíduos. Foi assim que conforme as percepções de Elias, o Estado contribuiu para que o processo de civilização se fortalecesse. E é a partir dessa conscientização que

passa a haver preocupação não apenas em não violar o espaço do outro, mas também em respeitar os domínios sobre os quais se tem direito.

Habermas (1995) concorda que o Estado moderno possui um aparato administrativo que é "legalmente constituído e altamente diferenciado que monopoliza os meios legítimos de violência e obedece a uma divisão de trabalho". Para o autor, o Estado preserva sua autonomia interna e externa utilizando a polícia e o exército, o que acaba por gerar uma dependência entre sociedade e Estado, pois este depende do pagamento de impostos realizado pela sociedade e ela depende da segurança que lhe é oferecida pelo Estado por meio do monopólio dos meios legítimos de violência. (HABERMAS, 1995, p. 88)

Até aqui existe uma concordância entre seu pensamento, o de Weber e o de Elias. Habermas, porém, nos apresenta um terceiro elemento essencial para a formação dos Estados nacionais europeus, que é a "identidade nacional". Essa identidade surge em decorrência da história, língua e cultura comuns. De acordo com Brandão (2007a), esse terceiro elemento, embora não explicitado na obra de Elias como essencial para a formação do Estado, pode ser verificado em seu pensamento no tratamento da história dos costumes que também pode ser interpretada como uma história da cultura.

A partir dessa questão, Habermas (1995), passa a mostrar que a alteração de Estado Hobesiano em Estado moderno, trouxe a mudança da soberania monárquica para soberania popular e os direitos que antes eram conferidos de forma paternalista, transformaram-se em direitos humanos e civis que deveriam garantir autonomia cívica e privada. Para que essa transformação se concretizasse foi necessário o surgimento de uma nação de cidadãos autoconscientes.

Segundo o autor, somente no final do século XVIII ocorre a junção entre o Estado moderno e Nação moderna para formar o que ele chama de Estado-Nação. Esse acontecimento demandou uma transformação da nação da nobreza em nação do povo. Isso, conforme Habermas exigiu uma profunda mudança mental por parte da população em geral. Trata-se da mudança de "habitus" apontada por Elias. Para que essa alteração realmente viesse a se concretizar, foi necessária uma forte propaganda nacionalista que desencadeou uma mobilização política nas classes médias urbanas instruídas. Assim, a autoconsciência nacional do povo, proporcionou o contexto cultural que facilitou o despertar dos cidadãos para a participação política.

O povo passa de súdito a cidadão e precisa, para tanto, começar a participar da vida da nação de maneira mais ativa. Essa nova participação política não é algo inerente à condição humana, desse modo, nem todos passam a participar prontamente. Para que isso aconteça é necessário haver outro sentimento no indivíduo, apontado pelo autor como sentimento de pertencimento. Surge o que ele chama de "nível de solidariedade legalmente mediada" entre Estado e indivíduos. Essa questão é apontada pelo autor, sob a concepção de cidadania.

A partir desse momento, submeter-se a um Estado, deixa de ter apenas o significado de ser submisso a suas autoridades e ganha sentido político e cultural de pertencimento devido às próprias realizações do indivíduo. Realizações que podem ser descritas como de "uma comunidade de cidadãos capacitados, que contribuíram ativamente para sua preservação." (HABERMAS, 1995, p.92)

Habermas nos mostra, porém, que atualmente o monopólio de violência física e tributação, bem como a "identidade cultural" não são mais os elementos essenciais que caracterizam o Estado, mas segundo o autor, é muito importante a existência de uma "cidadania democrática como suporte para uma dialética entre igualdade legal e igualdade efetiva". As pessoas passam a valorizar a cidadania como o núcleo do que as mantém juntas, do que as faz perceber que são ao mesmo tempo dependentes e responsáveis umas pelas outras. Assim, conseguem compreender que para a preservação das formas de vida escolhidas por elas, é necessária a coexistência da autonomia pública e da autonomia privada. (Ibid., p. 98)

No sentido de pensar a necessidade de reconhecimento dos direitos individuais, Bobbio (1992) mostra que a doutrina dos direitos do homem evoluiu muito desde seu aparecimento no pensamento político nos séculos XVII e XVIII e embora ainda não tenhamos alcançado a meta de uma sociedade composta por livres e iguais, o longo caminho percorrido até aqui aponta avanços. O reconhecimento dos direitos que, num primeiro momento se ampliou da esfera das relações econômicas interpessoais, para as relações de poder, deu origem aos chamados direitos públicos subjetivos que são característicos do Estado de Direito. Com o nascimento deste, ocorreu a passagem final do ponto de vista de súditos para o ponto de vista dos cidadãos, pois de acordo com o autor,

> no Estado despótico, os indivíduos singulares só tem deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, ma também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos. (BOBBIO, 1992, p. 61)

O Estado de direito é dessa forma, o nascedouro de cidadãos, e é a partir e por meio dele que surge a ideia de cidadania e de todas as implicações que ela traz ao indivíduo e ao próprio Estado. Essa ideia é confirmada por Faoro (1982), quando mostra que a concepção de Estado Democrático de Direito tem como fundamento a cidadania, segundo a qual todos os indivíduos são iguais com direitos e deveres a cumprir.

Neste caso, a criança está incluída enquanto indivíduo de direitos, ainda que devido à sua condição de ser em formação, não saiba exercer sua cidadania de maneira plena. Ela precisa desse modo, aprender a fazê-lo e é aí que se encontra o importante papel da família e da sociedade, mais especificamente da escola, na consecução desse objetivo.

Atualmente, porém, chegamos a um momento em que, segundo Bobbio (1992), não é preciso mais se pensar nas razões para se defender os direitos humanos, pois parece que em tese, todos estão exaustivamente conscientizados a esse respeito. No entanto, na prática, essas ideias encontram muita dificuldade de se efetivar, por isso para o autor, é necessário que as atenções estejam voltadas para o estabelecimento de condições que tornem concretos esses direitos amplamente proclamados. Para que isso aconteça, é preciso uma transformação política e social em todos os níveis e desse modo defende que, "o problema fundamental em relação aos direitos do homem hoje não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema, não filosófico, mas político." (BOBBIO, 1992, p. 24)

Ao trazermos essas questões ao contexto brasileiro em seu período de redemocratização nos anos 1980, podemos perceber que a situação política e social, precisava muito mais do que uma simples transformação, precisava sofrer alterações em todas as suas estruturas. Nesse sentido, Fernandes (1999) nos mostra que, se havia a pretensão de estabelecer um regime democrático, seria necessário investir na formação de uma cultura democrática. A cultura a que se refere a autora, diz respeito à transmissão ou propagação de valores como a igualdade perante a lei, a superioridade desta para dirigir os conflitos societários, a tolerância frente aos que pensam diferente, o

direito de dissentir, a necessidade de controlar publicamente a ação dos governantes, entre outros.

Conforme Fernandes, o desenvolvimento dessa cultura política democrática não é linear e a mudança de valores implica na mudança de práticas e discursos. Construir uma democracia de acordo com a autora,

> é um processo extremamente difícil, pois a pluralidade de objetivos presentes na sociedade faz com que necessariamente as contradições entre as práticas e os discursos venham à tona, colocando muitas vezes em dúvida os próprios valores democráticos. (FERNANDES, 1999, p. 24)

Nesse sentido, Weffort considera a cidadania uma questão de extrema importância para a construção de uma sociedade democrática. De acordo com esse autor, transformar o homem em cidadão não pode ser considerado irrelevante para os avanços sociais e econômicos que venham a ocorrer nos espaços públicos. No Brasil o problema encontrado no período final dos anos 1980 era o de conseguir diminuir a distância entre a "defesa da liberdade política e a igualdade social", encontrando assim, um meio para consolidar a democracia política. (Cf. WEFFORT, 1992, p. 20)

Ferreira (1993) aponta que a democracia brasileira é muito mais passiva do que ativa, devido ao relacionamento paternalista desenvolvido entre as instituições políticas e o povo, que utilizando-se de um estilo burocrático-patrimonialista, favoreceu em grande medida a formação de um imaginário social avesso aos "princípios liberais".

No momento de transição, com a acentuação dos valores democráticos, se buscou, em grande medida, o apoio da sociedade civil. Porém, problemas como a crescente desigualdade social e as crises econômicas e sociais que tiveram que ser enfrentados pelas forças políticas, trouxeram à tona a necessidade de novas formas de se conceber e praticar a política. Nesse contexto, os direitos dos cidadãos passaram a ser amplamente discutidos e precisavam ser reconhecidos como legítimos, havendo assim uma alteração na balança de poder. Desse modo, as questões referentes à democracia e cidadania tornaram-se preponderantes para a política nacional.

Em um país que pretendia se tornar uma democracia, os indivíduos passaram aos poucos, a ser vistos como pessoas revestidas por diversos direitos, dentre eles o de escolher seus representantes políticos. Porém Bobbio (2000) nos mostra que para que uma democracia seja definida como tal, não basta a atribuição a um elevado número de cidadãos do direito de participar direta ou indiretamente de todas as decisões coletivas,

nem tampouco, que existam regras de procedimento que atinjam a maioria, mas é essencial que além dessas duas condições, uma terceira também esteja presente que é a de que os que são chamados a decidir ou eleger sejam colocados diante de alternativas reais e estejam preparados a escolher entre uma e outra. Para tanto, é necessário que sejam garantidos os direitos de liberdade, de opinião, de expressão, de reunião, de associação, etc. (Cf. BOBBIO, 2000, p. 32)

Esse nos parece ser um ponto crucial, principalmente ao se tratar da democracia brasileira, e mais exatamente no momento em questão, meados dos anos 80, pois o povo saía de um grande período de ditadura para adentrar a um período de iniciação à democracia. Nesse sentido apresentava-se a necessidade de uma educação que tivesse como objetivo o preparo para o exercício da cidadania.

Ferreira acredita que as pessoas precisam do conhecimento sistemático para chegar a ser cidadãos, o que não garante a "conversão à cidadania", pois muitos letrados vivem à margem da sociedade. Entretanto, a autora defende a ideia de que a escola não transmite apenas conteúdos, mas cria hábitos e desenvolve atitudes, inclusive, por isso, a escola seria um espaço adequado para a educação para a democracia. (Cf. FERREIRA, 1993, p.19)

Se diante de um Estado Democrático de Direito, como é o caso do Brasil, todos os indivíduos são iguais perante a lei, com direitos e deveres a cumprir, é papel desse Estado Democrático, facilitar o acesso à educação e investir na escola, para que crie condições e prepare crianças e jovens para a participação política e social. Mais do que isso, os indivíduos de um modo geral precisam aprender a se reconhecer como possuidores dos direitos propostos na Constituição Federal, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade e saber como exigir esses direitos nos mais diversos momentos. (Cf. NOGUEIRA, 2000, p.40)

Saviani (1997) nos mostra que a educação é inerente à formação humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem vive em sociedade se desenvolve pela mediação da educação. De acordo com o autor, o homem se destacou dos outros seres vivos, pois ao invés de viver se adaptando à natureza, passou a adaptá-la a si, pois a produção da existência implica no desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência o que implica em um verdadeiro processo de aprendizagem.

Conforme as percepções do autor, nas comunidades primitivas, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Nas sociedades antigas e medievais, com o modo de produção escravista e feudal, não se via de maneira tão clara a importância de uma escolarização mais sistematizada. Porém, a apropriação privada da terra, fez surgir uma classe ociosa que pleiteou o desenvolvimento de um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes. Por isso, segundo Saviani, em grego *educare* significa "ócio, lazer, ocupação dos homens que dispõem de lazer". Tratava-se, porém, de uma educação diferenciada centrada nos exercícios físicos, música, arte da palavra e nas atividades intelectuais, destinada, portanto, à minoria. A maioria continuava a ser educada de forma assistemática através da experiência de vida centrada no trabalho.

De acordo com Saviani (1997), na sociedade moderna, que possuía o modo de produção capitalista, a classe dominante, detinha a propriedade privada dos meios de produção, porém, essa classe não poderia ser considerada uma classe ociosa, pois à todo momento trazia alterações para as relações de produção. A burguesia, por ser proveniente das atividades mercantis que permitiram um primeiro nível de acumulação de capital, teve a tendência de converter todos os produtos do trabalho em valor-de-troca, incorporando seu lucro ao capital que se ampliava insaciavelmente.

Segundo o autor, nesse momento o campo passou a ser subordinado à cidade e a agricultura à Indústria, realizando a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e agricultura passou cada vez mais a se tornar uma realidade em diversos lugares e com esse processo passa a haver também a exigência de generalização da escola. Com a sociedade burguesa, portanto, surge a busca pela escolarização universal e obrigatória. Saviani nos mostra que passa a haver a ideia de que para ser cidadão e participar ativamente da vida da cidade, bem como para se tornar um trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. No âmbito da sociedade moderna, a educação se converte numa questão de interesse público, a ser implementada pelos órgãos públicos e o Estado é chamado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas. (Cf. SAVIANI, 1997, p.19)

De acordo com Vaidergorn (2000), desde as primeiras discussões internacionais a respeito da cidadania e dos direitos dos cidadãos, ainda no século XVII, elegeu-se a educação escolar como obrigação primeira para com os indivíduos pertencentes a uma sociedade que desejasse ser democrática. Na verdade, encontramos esse pensamento

desde a Antiguidade grega, porém, ele foi retomado com maior ênfase e com características diferenciadas após a introdução do ideal iluminista no pensamento filosófico, bem como com os primórdios da doutrina liberal.

Nesse sentido, o autor nos mostra que a burguesia buscava uma teoria racionalista que superasse o Antigo Regime e que fosse voltada para seus interesses. Por isso, a doutrina liberal que emergiu nesse período de crise do absolutismo e de ascensão do Estado Nacional burguês, favoreceu o estabelecimento de códigos, direitos e obrigações que representariam a "boa cidadania". O autor nos mostra ainda que o único direito incontestável da cidadania era o de se educar as crianças visando a igualdade básica de participação na sociedade. (Cf. VAIDERGORN, 2000, p. 4)

De acordo com Veiga é no século XIX que, no Brasil, a infância passa a ser vista como uma questão de Estado e a escola eleita como uma das principais instituições que deveriam ser responsáveis por auxiliar no cuidado dessa questão. A institucionalização de obrigatoriedade dos pais e responsáveis em dar a instrução elementar às crianças foi um acontecimento predominantemente político. Fazia parte do conjunto de normatizações necessárias no sentido de produzir a consciência de pertencimento nacional, com um imaginário de sociedade na qual os membros compartilham direitos e obrigações. A escola nesse sentido, se apresenta como "unidade de referência civilizatória" que ajudará a produzir novos valores e atitudes. (Cf. VEIGA, 2007, p. 44)

Naquele momento, houve o reconhecimento da escola como meio de universalização da possibilidade de inserção social, passando também a se perceber a necessidade de envolvimento do Estado no sentido de prover escolas e criar condições favoráveis para o acesso e permanência das crianças ali. Na prática, porém, quase um século teve que se passar para que uma educação pública, laica e gratuita pudesse ser realidade para um maior número de pessoas e apenas no final dos anos 1980 é que a legislação brasileira demonstra maior preocupação com esse tipo de Educação e que o Estado começa a efetivamente realizar algo.

A legislação produzida nos anos 1980 e 1990, e que se encontra em vigência, aponta uma preocupação maior com os direitos individuais, dentre eles com os direitos da criança e do adolescente bem como, com a necessidade de se educar para a cidadania, meio considerado importante para a formação de cidadãos e de indivíduos aptos a participar de uma democracia.

Desse modo, da mesma forma que Elias realizou sua pesquisa procurando compreender de que maneira o Tratado de Erasmo de Rotterdam representou uma importante transformação no "habitus" da sociedade, realizaremos uma análise da legislação brasileira, procurando reconhecer nela as mudanças de paradigma da sociedade brasileira em relação à proteção aos direitos da criança e do adolescente e ao reconhecimento da importância do envolvimento do Estado nessa proteção.

Essa legislação, que compreende a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes a Bases da Educação (Lei 9394/96), tem sido de grande importância para a formação da democracia e da cidadania no país, porém, apesar de mais de vinte anos de promulgação da Constituição Federal, podemos dizer que no Brasil, ainda se está aprendendo a exercer a cidadania e a vivenciar o espírito de democracia. Vale assinalar que somente as leis não formam o cidadão, mas elas são um importante passo no sentido de alertar a sociedade para a necessidade de valorização dessa condição. A seguir faremos uma análise dessa legislação, apontando principalmente os avanços alcançados no que diz respeito à situação de crianças e adolescentes.

2 A Criança e a Legislação brasileira - seus direitos na Constituição Federal

No Brasil, como em outros países, um dos principais elementos que foram valorizados e apontados como fundamentais para o reconhecimento dos direitos dos cidadãos, foi o direito à educação e a possibilidade de que sua oferta fosse não apenas realidade no país, mas que todos a ela tivessem acesso. Esse pensamento, conforme vimos, foi consequência da visão da educação como possibilidade de realização de mudanças nos indivíduos e seus comportamentos, o que deveria proporcionar também mudanças na sociedade como um todo. (Cf. VAIDERGORN, 2000, p.15-18)

A ação codificadora dos preceitos referentes à educação foi apontada por nossa Constituição Federal de 1988, principalmente nos artigos 227, 228 e 229 que seguiram a doutrina da Declaração dos Direitos da Criança de 1959. De acordo com Marcílio (sd), em 1987 constituiu-se a Comissão Nacional da Criança e Constituinte, instituída por portaria interministerial graças à ampla ação de representantes da sociedade civil organizada. Nesse momento, por todo o país foram sendo criados os Fóruns de Defesa da Criança e do Adolescente no sentido de garantir a redação desses três artigos, bem como de outras questões presentes na Lei, referentes aos direitos da criança.

O fato de marcar o encerramento de mais de 20 anos de ditadura militar, trouxe sentido especial à convocação da Assembleia Constituinte e à elaboração da própria Constituição Federal. A desconstrução do regime autoritário e a reconstrução da democracia eram os grandes impulsionadores da mobilização nacional. Promulgada em 1988, ficou conhecida como "Constituição Cidadã" e forneceu o grande arcabouço institucional necessário a diversas mudanças na sociedade brasileira, inclusive em suas relações com a infância e adolescência, bem como com a educação nacional.

Apesar de muitas crianças estarem expostas à brutalidade e violência decorrentes da formação da própria sociedade e terem sua cidadania negada devido à usurpação de alguns de seus direitos fundamentais, no final do século XX pudemos presenciar no Brasil uma maior preocupação com a defesa dos direitos da criança e do adolescente. Embora as dificuldades com sua efetivação ainda sejam grandes, o texto Constitucional representou um avanço em termos de reconhecimento de direitos e de necessidade de proteção à infância. A partir de sua promulgação, outras leis surgiram no sentido de trazer garantias ao cidadão e principalmente proteção aos direitos da criança e do adolescente, inclusive direito à educação. Desse modo, faremos uma análise da Constituição Federal enquanto lei máxima e principal, a partir da qual todas as demais deverão partir.

Um dos maiores avanços reconhecidos na nova lei em relação à criança e ao adolescente diz respeito à terminologia utilizada para se referir a essa faixa etária, que deixa de ser *menor* conforme a legislação anterior, passando-se a utilizar os termos infância (art. 6º), infância e adolescência (art. 203, I) e criança e adolescente (art. 203, II; art. 227). Desde 1880 quando se passou a utilizar o termo *menor*, referindo-se à criança infratora, órfã ou membro de uma família desfeita, esse vocábulo guardava em si a ideia de criança abandonada, tanto material, quanto moralmente. A partir daquele momento a legislação vigente sempre utilizou o termo de maneira discriminatória e estigmatizadora destituindo a criança assim designada de quaisquer direitos e de sua consideração enquanto cidadã (Cf. MARCÍLIO, 1998, p. 228; LODOÑO, 1995, p.142; PASSETTI, 1995, p. 172).

A mudança na terminologia, portanto, pode indicar uma preocupação com o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, protegidos juridicamente, alvo de respeito e preocupação e não mais indivíduos que possam ser diferenciados por origem social. Essa mudança, que demonstra também uma alteração do pensamento e forma de tratamento para com o indivíduo, veio acompanhada de

outras, como a ideia de proteção especial que conforme o § 3º inciso V do art. 227, prevê respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento, condição que deve ser considerada diante das mais diversas circunstâncias. Essa alteração de nomenclatura é muito importante, no entanto, será essencial que se modifiquem muito mais as atitudes no tratamento, para não corrermos o risco de continuar com ações de descaso, agora não mais em relação ao "menor", mas sim à "criança e adolescente".

A Carta Magna brasileira aponta também a direção que as políticas públicas devem tomar no sentido de garantir que o atendimento a essa faixa etária ocorra com prioridade. As designações nela constantes, relacionadas à criança e ao adolescente, fazem referência às relações familiares, desde a assistência que deve ser dada até os modos de criação e educação. Refere-se ainda à proibição de trabalho infantil e faz as indicações necessárias a uma posterior normatização do trabalho aos adolescentes e dos direitos decorrentes dessas relações. Versa também sobre a proteção à criança contra os mais diversos tipos de violência, inclusive a violência familiar.

No art. 6º, a proteção à infância é elencada como um dos direitos sociais e o art. 24 inciso XV, indica a necessidade de se preparar uma legislação especificamente voltada a essa fase da vida, o que se tornou realidade com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente dois anos mais tarde, mas que ainda se encontra também em processo de implantação em muitos dos seus preceitos, apesar de estar em vigor há dezenove anos. O art. 7º inciso XXXIII, à primeira vista demonstra preocupação com a normatização do trabalho para o adolescente, que se efetivou por legislação complementar, precisa como no caso anterior, de um acompanhamento vigilante por parte do Estado para que não seja burlada, e esse, não ocorre da maneira como deveria.

O art. 203 da Constituição Federal, elege como um dos objetivos da assistência social a proteção à infância, principalmente a carente. Nesse aspecto podemos dizer que a lei se deixa envolver por uma questão extremamente teórica, que para efetivação, necessita estar acompanhada de atitudes práticas por parte dos governos e da sociedade, e essas para realmente acontecerem precisam de normatização e vigilância do Estado.

O art. 227 defende amplamente os direitos de crianças e adolescentes, elegendo a família, o Estado e a sociedade como aqueles que deverão assegurar à criança e ao adolescente com "absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão". A divisão de

responsabilidades entre Estado, família e sociedade é extremamente importante, pois entendemos que não poderia ser responsabilidade de apenas um desses elementos, porém, ao não delimitar exatamente qual deve ser o papel do Estado nessa participação, lhe proporciona a oportunidade de se omitir em alguns casos, dificultando até mesmo o nível de exigência da sociedade.

Os § 1º e 3º, do art. 227, se referem à promoção de programas de assistência à saúde por parte do Estado, bem como de prevenção e atendimento à criança e adolescente que façam uso de entorpecentes. O § 4º, por sua vez, prevê punição severa ao abuso de violência e exploração sexual da criança e do adolescente. No art. 228 encontramos a garantia de inimputabilidade aos menores de dezoito anos de idade. O art. 229 ressalta o dever dos pais no cuidado para com seus filhos, dever esse que precisa ser também alvo de vigilância por parte de Estado, sob pena de não se efetivar de maneira apropriada.

Vemos nesses artigos citados, que alcançamos uma compreensão teórica das necessidades da criança em nosso país. Porém, esse entendimento nem sempre consegue deixar o plano teórico e se instaurar na vida e na realidade das pessoas. Obviamente que é muito melhor termos a lei a nosso favor e conforme já dissemos, ela significou um avanço em termos de consagração de direitos, porém, muito ainda precisou e precisa ser feito para que cheguemos à sua plena efetivação.

É importante também, acompanharmos a evolução do pensamento em relação à educação contido na Constituição Federal, uma vez que é a partir dela, que surgem outras leis, referindo-se a esse direito básico do cidadão.

2.1 O Direito à Educação na Constituição Federal

O processo de redemocratização do país dos anos 1980 encontrou na Assembleia Nacional Constituinte, um ponto de grande apoio, e as exigências por democratização de acesso à educação estavam presentes em todo o país. De acordo com Cury (2007) a Constituição de 1988 veio celebrar um novo pacto sociopolítico e a educação teve um capítulo próprio que representou a conquista de novos direitos. Os arts. 205 a 214 fazem referência à Educação e às exigências que se fizeram necessárias a partir do reconhecimento de sua importância.

Antes, porém, no artigo 6º da Constituição Federal, a Educação é indicada como um dos direitos sociais que são a base da cidadania e ele foi o primeiro na ordem das citações. O maior avanço que podemos observar em relação à educação na Constituição Federal se refere ao ensino obrigatório, que no artigo 208, § 1° passa a ser considerado como "direito público subjetivo". De acordo com Cury, "Direito Público Subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta ou imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação." (CURY, 2000, p. 21)

Esse direito se aplica a qualquer pessoa, que não teve acesso a essa escolaridade obrigatória, seja na idade apropriada ou não, sendo válido também, para aqueles que mesmo tendo a possibilidade de iniciar os estudos nesse nível, estiveram impedidos de o concluírem. O termo *Subjetivo*, explica o autor, retrata a situação de existência de um titular que possui uma prerrogativa que lhe é própria e essencial para sua personalidade e para o exercício da cidadania. Diz respeito, portanto, a um direito da pessoa. Por outro lado, o vocábulo *Público* refere-se à obrigação do Estado para com o oferecimento e facilitação de acesso a esse direito. O sujeito desse dever é, portanto, o Estado e mais especificamente aquela instância que tiver sob sua responsabilidade esse nível de ensino – Município, Estado ou União.

Esta seria uma primeira certeza oferecida a milhares de crianças e adolescentes que foram excluídos da escola ou das condições de acesso a ela. Essa certeza refere-se à possibilidade de reverter esse quadro e ter ao menos a garantia de matrícula no Ensino Fundamental, tanto no que diz respeito à oferta, por parte do Estado, quanto ao que se refere à obrigação da família em efetivar a matrícula. Infelizmente, porém, nem sempre tal regra se concretiza.

Oliveira (1999) também nos mostra que o que realmente é inovador na Constituição de 1988 é a precisão dos mecanismos capazes de garantir os direitos nela enunciados. Esses mecanismos são o mandado de segurança coletiva, o mandado de injunção e a ação civil pública. De acordo com o autor, o mandado de segurança é a maneira de se defender os direitos chamados como líquidos e certos de qualquer forma de omissão abusiva por parte do poder público. E são considerados como líquidos e certos, os direitos cujo reconhecimento independe de qualquer tipo de comprovação no processo, pois já estão declarados como tais na Carta Constitucional.

O mandado de injunção, previsto no artigo 5º, de acordo com Silva *apud* Oliveira (1999) é um instrumento processual civil oferecido ao interessado como meio de obter imediata e concreta aplicação do direito, liberdade e prerrogativa inerente à nacionalidade, à soberania popular ou à cidadania, quando a falta de norma reguladora torne inviável o seu exercício regular. E a ação civil pública é prevista no artigo 129, inciso III como uma das funções do Ministério Público visando "a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos". Para se utilizar desses mecanismos o cidadão precisa estar preparado. Não basta que existam, é preciso orientar a população sobre como se municiar desses instrumentos de garantia de direitos.

As regras referentes ao oferecimento de educação no país têm início no artigo 205 mostrando que a educação é direito de todos os cidadãos, atribuindo ao Estado e à família, bem como à sociedade o dever de oferecer os meios necessários para que ela aconteça. A sociedade deverá colaborar nesse sentido, sendo que os papéis de cada um são praticamente definidos no artigo 208, § 1º quando trata da questão de Ensino Fundamental como Direito Público Subjetivo, pois conforme dissemos, ao Estado é atribuído o dever de oferecer o ensino e à família fica o dever de matricular seus filhos.

Os objetivos da educação elencados na Carta Magna ainda no artigo 205 seriam "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A Lei considera que a educação deva ajudar o indivíduo a se desenvolver em todas as áreas, possibilitando-lhe exercer plenamente sua cidadania, bem como estar preparado para se inserir na sociedade enquanto trabalhador. Este, porém, tem sido um grande problema para a escola e para o Estado: a subjetividade contida na frase: "pleno desenvolvimento da pessoa", não permite que se compreenda como alcançar esse objetivo. Por outro lado, a falta de compreensão do que seria "preparo para o exercício da cidadania" faz com que escola e educadores muitas vezes se preocupem com atividades de menor importância julgando que essas sirvam para alcançar tal meta, deixando de lado situações realmente importantes.

O artigo 206 elege os princípios que devem ser a base do ensino. Dentre eles podemos destacar três, que de maneira mais ativa dizem respeito à melhoria de atendimento a criança e adolescente. Seriam eles os incisos I, IV e VII. O inciso I, fala sobre a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que em primeira análise nos leva a pensar que o Estado deva se preocupar em suprir de todas as maneiras, as carências dos indivíduos de modo que possam ter acesso à escola, de igual

maneira que todos os demais. Os instrumentos para que se efetive essa igualdade de acesso e de dever do Estado em tal oferta, são eleitos no artigo 208 incisos I a VII, determinando de maneira prática quais as atitudes a serem tomadas.

O inciso IV do art. 206 se refere à gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais. De acordo com Oliveira (1999), a inovação se refere à extensão da gratuidade a todos os níveis na rede pública, que até então, em nível nacional, só tinha vigência para os oito anos de ensino obrigatório, ampliando-a para o ensino médio e superior quando oferecidos pelos poderes públicos. O inciso VII trata a respeito da garantia de padrão de qualidade no ensino. Se esses dispositivos fossem realmente aplicados, a criança teria garantia de uma educação de qualidade, em instituição pública e gratuita com possibilidades reais de ter acesso à escola e de nela permanecer.

Ainda no que diz respeito à criança e ao adolescente, consideramos que seja importante verificar os artigos 212 e 214. O primeiro se refere ao financiamento da educação e das verbas a serem a ela destinadas. Tal artigo foi modificado pela Emenda Constitucional 14/1996, mais tarde também modificada pela Lei 11.494/2007, que altera o artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, que têm como um de seus objetivos, prover meios financeiros para a consecução dos objetivos educacionais, como "eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental".

O artigo 214 por sua vez demonstra qual deve ser a principal preocupação do Plano Anual de Educação que deveria ser elaborado a partir de então. Essa preocupação diz respeito dentre outras coisas a universalização do atendimento escolar, reforçando mais uma vez a ideia de que todos têm direito à educação escolar, bem como a de melhoria da qualidade de ensino.

A Constituição Federal traz, portanto, para a educação e para aqueles que deverão ser beneficiados com a sua implantação algumas inovações importantes para um atendimento educacional satisfatório a crianças e adolescentes. Essas inovações, uma vez implementadas seriam de grande importância para o desenvolvimento educacional brasileiro, porém, a dificuldade em se colocar em prática preceitos legislativos tem sido uma marca registrada brasileira.

No sentido de reforçar as ideias contidas na Carta Constitucional, outras leis federais foram promulgadas reafirmando as questões referentes à educação e trazendo às crianças e adolescentes mais uma forma de garantia de seus direitos. Dentre essas leis encontra-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) que revogando o

Código de Menores de 1979, trouxe a esses indivíduos algumas conquistas a mais no que diz respeito ao reconhecimento de suas prerrogativas.

3 O Estatuto da Criança e do Adolescente e a proteção do Poder Público

Depois de se conseguir as garantias constitucionais, era necessária a elaboração de uma Lei Federal que regulamentasse a proteção à criança e ao adolescente, conforme estava previsto na própria Constituição Federal. Uma vez que a sociedade pretendia romper com as ideias e os resquícios do período autoritário, a legislação também precisava ser renovada. O antigo Código de Menores era uma dessas leis que trazia em seu bojo as ideias pertencentes a um período de autoritarismo e que claramente desrespeitava crianças e adolescentes enquanto cidadãos.

Essa nova lei foi sancionada em 13 de julho de 1990, sob o número 8069 e recebeu o nome de Estatuto da Criança e do Adolescente.[4] Para melhor compreender o período e a situação da sociedade é importante levar em consideração a questão apontada por Weffort (1992) de que se tratava de um momento de grande contradição entre a "questão da democracia" e a "questão da economia". Ao mesmo tempo em que a busca pela democracia se encontrava em forte crescimento, as dificuldades econômicas eram tão fortes que agravavam o problema estrutural da sociedade brasileira impedindo ou, pelo menos, dificultando bastante a efetivação de um processo de igualdade social.

Apesar disso, a lei surge de maneira inovadora no que diz respeito aos direitos de crianças e adolescentes, movimentando diversos setores da sociedade no sentido de tentar modificar os padrões existentes e renovar suas ações, bem como as do Estado com esse segmento social. O ECA, naquele momento mostrou-se uma lei atualizada, trazendo ideias audaciosas, buscando interferir na tradição de violência e omissão em relação às crianças e adolescentes.

Uma primeira observação de sua estrutura demonstra que a lei é dividida em dois livros. O **Livro I** diz respeito à parte Geral e compreende as disposições preliminares; os direitos fundamentais, dentre os quais encontramos os diversos direitos da criança e do adolescente, bem como as questões referentes à família e os artigos que fazem referência à prevenção, que diz respeito à identificação de várias situações em que se deve estar atento à prevenção de quaisquer atitudes que possam ser prejudiciais à

[4]Doravante mencionaremos como ECA para facilitar a redação e compreensão de ideias.

criança e ao adolescente. O **Livro II**, denominado de parte especial, trata de todas as questões que poderiam ser complementares ao cuidado para com a criança e o adolescente como, por exemplo, políticas de atendimento e medidas de proteção.

O **Título I do Livro I** compreende os artigos 1º a 6º. O Art. 1º traz a ideia de que esta lei dispõe sobre a "proteção integral" à criança e ao adolescente, o Art. 2º demarca explicitamente as idades a serem consideradas para essa proteção, o Art. 3º reforça a ideia de que a criança e o adolescente "gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana", dizendo que lhes devem ser asseguradas, tanto por lei, quanto por outros meios, "todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade". O Art. 4º indica as instâncias sociais que devem promover a citada "proteção integral", que diz respeito à família, comunidade e a própria sociedade em geral, bem como o Poder Público. Confirma ainda quais seriam esses direitos, considerados como "todos aqueles fundamentais, inerentes a toda pessoa humana", especificados como direito à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.

É interessante observar que o art. 5º, aponta como forma de abuso contra a criança e seus direitos, também a omissão, devendo essa ser punida[5]. O art. 6º frisa que a criança e o adolescente devem ser considerados como pessoas com condições peculiares especiais, uma vez que devem ser consideradas pessoas em desenvolvimento.

A doutrina de proteção "integral" à criança e ao adolescente mostra-se como uma concepção bem diferente da existente no anterior Código de Menores, que defendia a doutrina de situação irregular, pois se destinava exclusivamente ao "menor" que se encontrasse em tal situação. Nesse momento, a intervenção do Estado na esfera familiar ocorria quando a família falhava na assistência que deveria prestar a criança. Agora, no ECA, também o Estado pode ser demandado se não atendê-la naquilo que lhe é devido na área de saúde e educação. A proteção integral precisa ser entendida como aquela que abrange todas as necessidades de um ser humano para o pleno desenvolvimento de sua personalidade. Assim sendo, pode-se supor que às crianças e aos adolescentes devem ser prestadas também a assistência material, moral e jurídica.

Nos artigos 7º a 14 são expostas as formas de garantia de direito à vida e à saúde, desde momentos anteriores ao nascimento com atendimento apropriado à

[53]Os arts. 98 e 147 também fazem referência à omissão como uma forma de abuso contra os direitos.

gestante até situações posteriores, como o direito ao aleitamento materno a mães submetidas a medida privativa de liberdade ou o atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde. É importante frisar que quando dizemos "garantia", nos referimos à maneira como a lei trata a questão, porém, sabemos que no cotidiano nem sempre essas garantias se efetivam.

Os artigos 15 a 18 fazem menção ao direito à liberdade, respeito e dignidade, demonstrando claramente que trata-se de sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, rompendo por completo com os conceitos presentes no Código de Menores, de acordo com os quais crianças e adolescentes eram tratados como indivíduos de menor valor, que mereciam menos consideração e atenção. Ao se transformar essa concepção, pode-se pensar em o que deve ser feito para se respeitar seus direitos à liberdade, conforme art. 16, respeito, art. 17 e dignidade, art. 18.

Dos artigos 19 à 52 a lei faz menção à convivência da criança na família e comunidade, bem como todas as situações relacionadas a formas de adoção e os direitos relativos à sua convivência em sociedade de um modo geral.

A educação de crianças e adolescentes é regulada no **Capítulo IV** desse **Livro I**, nos artigos 53 à 59 sobre os quais falaremos em breve. E a proteção de crianças e adolescentes no que tange à exploração de mão-de-obra está relacionada nos artigos 60 à 69, deixando claro que qualquer forma de trabalho é proibido aos menores de quatorze anos, com a exceção de se realizado na condição de aprendiz, fornecendo as regras essenciais ao entendimento da formação necessária para esse tipo de aprendizado e regulamentando as formas aceitáveis de trabalho em idade posterior.

Finalizando, o **Livro I, Título III – Da prevenção, Capítulo I – Das disposições gerais**, começa mostrando que todos os integrantes da sociedade têm o dever de "prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente". Tal preceito também se encontra presente no artigo 227 da Constituição Federal, porém, agora fica explicitamente determinado que ninguém pode se considerar alheio a tal condição. Esse princípio denominado como "cooperação", está registrado já no art. 4º do Estatuto. A prevenção a que se refere o Título III não diz respeito, conforme se imaginou anteriormente no antigo Código de Menores, ao ingresso da criança e do adolescente na "situação irregular", mas sim à prevenção de maus tratos e abusos contra os direitos de crianças e adolescentes conforme descrito em todo o Estatuto.

Fica claro, portanto, que se todos sem exceção devem enquanto cidadãos, respeitar os direitos da criança e do adolescente, como sujeitos ativos devem agir em sua defesa contra aqueles que os desrespeitarem. É preciso ter sempre em mente que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos e não mais objetos do direito conforme previa a legislação anterior.

O ECA traz diversas especificações no que se refere ao cuidado com a criança e o adolescente em relação à programação de TV e às demais formas de diversão e lazer. Infelizmente percebemos que a lei tem sido obedecida somente no que tange à informação a respeito da faixa etária da programação, porém, todos os dias é possível verificar na programação da televisão aberta um grande desrespeito ao artigo 76 que diz: "As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o publico infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas". Percebemos, sim, uma programação abusiva que expõe principalmente as crianças ao apelo sensual ou violento, que acaba sendo encarado como natural sem que nada seja feito a respeito.

Os artigos 86 à 89 fazem menção à política de atendimento à criança e ao adolescente, deixando claro que deve ser um esforço conjunto de ações tanto governamentais, quanto não-governamentais e que tanto o governo federal, quanto estadual ou municipal devem estar empenhados em desenvolver tais políticas.

Importante frisar no artigo 98 o apontamento a respeito das formas de se ameaçar ou violar os direitos da criança e do adolescente que são: "I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III- em razão de sua conduta". Mais uma vez vemos a omissão sendo indicada como forma de desrespeito aos direitos ou até mesmo de violência por parte da família, Estado e sociedade.

Dentre outras importantes inovações constantes no ECA, a implantação do Conselho Tutelar foi de grande repercussão entre os defensores dos direitos de crianças e adolescentes. Ao colocar sob a responsabilidade do Estado, além da sociedade e da família, o dever de assegurar à criança os direitos fundamentais, a Constituição Federal, no artigo 227 abriu ensejo a uma participação efetiva de todos nessa tarefa. O Conselho Tutelar é, por excelência, o órgão que deve representar a sociedade, uma vez que seus membros são por ela escolhidos para determinadas atribuições. O que a nosso ver não retira a responsabilidade da sociedade de um modo geral de fiscalizar e denunciar casos de maus tratos e abusos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, porém, que a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente se realize através de um "conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios." (ECA, art. 86). Cria-se assim, o sistema que conhecido como Rede de Proteção aos Direitos da Criança e do Adolescente que deverá ser implementada por uma série de ações e programas governamentais e não-governamentais definindo quais são essas garantias, bem como as providências necessárias para a construção do sistema. Esse sistema é formado pelos Conselhos Federal, Estadual e Municipal dos direitos da criança e do adolescente, pelo Conselho Tutelar, Ministério Público e Justiça da Infância e Juventude que serão considerados a seguir:

3.1 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Dentre as diretrizes da política de atendimento à infância e adolescência definidas pelo ECA, está a criação dos conselhos dos Direitos da Crianças e Adolescentes nas esferas nacional, distrital, estadual e municipal. Na esfera Nacional, em atendimento a essa especificação, em 1991 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que é considerado o principal órgão do sistema de garantias de direitos. Esse conselho possui caráter deliberativo e é responsável por definir as diretrizes para a política nacional de promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes no país. Além de fiscalizar as ações do poder público no que diz respeito ao atendimento da população nessa faixa etária.

Conforme informações do próprio órgão, dentre suas principais atribuições, pode-se destacar a fiscalização das ações de promoção dos direitos da infância e adolescência executadas por organismos governamentais e não-governamentais e a definição das diretrizes para a criação e o funcionamento dos Conselhos Estadual, Distrital e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares.

O CONANDA deve estimular, apoiar e promover a manutenção de bancos de dados com informações sobre a infância e a adolescência, bem como acompanhar a

elaboração e a execução do Orçamento da União, verificando se estão assegurados os recursos necessários para a execução das políticas de promoção e defesa dos direitos da população infanto-juvenil. Deve também convocar, a cada dois anos, a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e gerir o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA). Esse fundo foi criado com a finalidade de permitir uma receita própria, para que as ações da Política Nacional de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente, bem como outras, como por exemplo, a capacitação de recursos humanos necessários à execução das ações de promoção, defesa e atendimento à criança e adolescente, ou a promoção de intercâmbio de informações entre o CONANDA e os Conselhos Estaduais e Municipais, possam ser mantidas de maneira plena e independente de outros recursos. O fundo também visa permitir uma descentralização político-administrativa das ações governamentais e promover a flexibilidade e agilidade na movimentação dos recursos, sem prejuízo da visibilidade das respectivas ações.

O FNCA, de acordo com o art. 3º do Decreto 1.196 de 14 de julho de 1994, tem como receita,

> I- doações de pessoas físicas e jurídicas, dedutíveis do imposto de renda; II- recursos ao Fundo Nacional, consignados no orçamento da União; III- contribuições dos governos e organismos estrangeiros e internacionais; IV- resultados de aplicações dos governos e organismos estrangeiros e internacionais; V- resultado de aplicações no mercado financeiro, observada a legislação pertinente e outros recursos a ele destinados. (Decreto 1.196 de 14 de julho de 1994)[6]

O CONANDA possui composição paritária entre o governo e a sociedade civil organizada. Os representantes governamentais são indicados pelos ministérios que atuam na promoção de políticas públicas sociais: Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Justiça; Educação; Saúde; Cultura; Esporte; Trabalho e Emprego; Previdência Social;Planejamento, Orçamento e Gestão; Relações Exteriores e Fazenda. Também integram o Conanda autoridades das secretarias especiais dos Direitos Humanos e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

A sociedade civil tem a oportunidade de eleger seus representantes em assembléias convocadas pelo CONANDA a cada dois anos, podendo se candidatar organizações não-governamentais de caráter nacional que atuam na defesa dos direitos das crianças e adolescentes. O conselho é composto em sua totalidade por vinte e oito

[64]Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/dec_1196.htm> acesso em 23 de ago. de 2009.

conselheiros titulares e vinte e oito conselheiros suplentes, sendo cada gestão de mandato de dois anos e, nesse período, tem a presidência e vice-presidência alternadas entre conselheiros do governo e da sociedade civil.

O CONANDA dá publicidade a seus atos administrativos, decisões ou recomendações por meio das Resoluções publicadas no DOU. Através desse instrumento, o órgão pode, por exemplo, apresentar seu posicionamento em situações de conflito ou divergência; lançar editais e programas; regulamentar a aplicação de medidas previstas em lei e dispor sobre critérios para repasse de recursos do FNCA.

3.2 Conselhos Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

Além do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, devem ser criados conselhos em âmbito Estadual e Municipal. Uma das diretrizes apontadas pelo ECA como essencial a uma política de atendimento é o de municipalização deste atendimento, assim, os Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente são considerados de extrema importância para a implementação desta ideia. Os Conselhos Estaduais e Municipais também são órgãos deliberativos responsáveis por assegurar nos Estados e Municípios a prioridade no atendimento a crianças e adolescentes. Eles formulam e acompanham a execução de políticas públicas de atendimento, bem como fiscalizam o cumprimento da legislação que assegura os direitos de crianças e adolescentes.

Da mesma forma que o CONANDA, os Conselhos Estaduais e Municipais devem ser constituídos de forma paritária por representantes do governo e sociedade civil. Eles são administrativamente vinculados ao governo Estadual ou Municipal, mas possuem autonomia para pautar seus trabalhos e acionar o Conselho Tutelar, as Delegacias de Proteção Especial e as instâncias do poder judiciário que também compõem a rede de proteção aos direitos da criança e do adolescente.

Os Conselhos dos Direitos Estaduais e Municipais têm como uma de suas atribuições formular as diretrizes para a política de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente em âmbito estadual e municipal, de acordo com suas respectivas esferas de atuação; eles devem também fiscalizar o cumprimento das políticas públicas para a infância e adolescência executadas pelo poder público e por

entidades não-governamentais além de acompanhar a elaboração e a execução dos orçamentos públicos nas esferas estadual e municipal, com o objetivo de assegurar que sejam destinados os recursos necessários para a execução das ações destinadas ao atendimento das crianças e adolescentes.

Com o fim de definir as prioridades para o atendimento da população infanto-juvenil e um plano que considere as prioridades da infância e adolescência de sua região de abrangência os Conselhos devem estar preocupados em conhecer a realidade do seu território de atuação. Além disso, os Conselhos Estaduais e Municipais têm a obrigação de gerir o Fundo para a Infância e Adolescência (FIA), definindo os parâmetros para a utilização dos recursos.

De acordo com o art. 260 do ECA, os Fundos dos Direitos da Infância e da Adolescência têm sua receita composta de contribuições que podem ser deduzidas do imposto de renda em até 5% para pessoa jurídica e 10% para pessoa física. Esses recursos serão aplicados segundo critérios estabelecidos pelos Conselhos Estaduais e/ou Municipais, mas de acordo com a lei, devem um percentual deve ser destinado ao "incentivo ao acolhimento, sob a forma de guarda da criança ou adolescente, órfão ou abandonado." (Cf. Lei n° 8069 de 13/07/1990, art. 260)

Esses Conselhos têm ainda a função de convocar, nas esferas nacional, estadual e municipal, as Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente e promover a articulação entre os diversos atores que integram a rede de proteção à criança e ao adolescente bem como registrar as entidades da sociedade civil que atuam no atendimento de crianças e adolescentes.

Como exemplo, gostaríamos de citar o Estado de São Paulo que criou por meio da lei 8074 de 21 de outubro de 1992, o Conselho e o Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, atribuindo ao Conselho as competências:

> I – observar as diretrizes da política de atendimento fixadas nos artigos 87 e 88 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990;II – dar apoio aos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente; III – criar mecanismo de integração dos Conselhos Municipais, bem como processos coletivos de avaliação de suas ações; IV – fornecer subsídios às entidades não governamentais para ajuizamento de ações cíveis destinadas a assegurar direitos da criança e do adolescente; V – acompanhar o reordenamento institucional, propondo, sempre que necessário, modificações nas estruturas governamentais e não governamentais de atendimento da criança e do adolescente; VI – contribuir para o cumprimento da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; e VII –

> gerir o Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. (Lei 8074 de 21 de outubro de 1992, art. 4º)

De acordo com o art. 6º, as receitas do Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado de São Paulo serão provenientes de:

> I - dotação consignada anualmente no orçamento do Estado e créditos suplementares que lhe forem destinados; II - repasse de recursos financeiros de órgãos federais; III - doações de entidades nacionais ou internacionais, governamentais ou não governamentais; IV - doações particulares; V - legados; VI - contribuições voluntárias; e VII - resultado de suas aplicações financeiras.

Essas são especificidades do caso paulista, porém, de acordo com informações contidas no site do CONANDA[7], todas as vinte e sete unidades federativas no Brasil possuem Conselhos Estaduais e cerca de 92% do municípios brasileiros possuem Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

3.3 Conselho Tutelar

Outro instrumento de luta na tentativa de garantir os direitos de crianças e adolescentes previsto pelo ECA é a formação dos Conselhos Tutelares. Estes foram criados por essa lei para garantir que, nos municípios, a política de atendimento à população infanto-juvenil seja cumprida. Os Conselhos Tutelares são os órgãos que podem ser procurados pela população em caso de suspeita ou denúncia de violação dos direitos de crianças e adolescentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Caso a denúncia seja comprovada, o conselheiro tutelar deve acionar os demais atores da rede de proteção à infância e adolescência, como as Delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente e os Centros de Defesa da Criança e do Adolescente, e as instâncias do Poder Judiciário, como o Ministério Público e os Juizados da Infância e Juventude.

---

[75]Disponível em: < http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda>. Acesso em 10 de ago. de 2009.

Além de atender a denúncias, o Conselho Tutelar também deve estar atento à realidade de sua comunidade, atuando na prevenção de situações que ponham em risco os direitos das crianças e adolescentes. Um exemplo bastante pertinente ao nosso estudo seria o da eventual falta de vagas na rede pública municipal de ensino. Caso isso venha a acontecer, o Conselheiro Tutelar poderá intervir junto à Secretaria Municipal de Educação, para que sejam tomadas as providências necessárias para a inclusão das crianças que estão fora da sala de aula. Da mesma forma, se a cidade não possuir estruturas públicas destinadas ao lazer e à diversão de crianças e adolescentes, como parques, praças e quadras de esportes, os membro do Conselho Tutelar podem acionar as instâncias responsáveis e exigir que sejam construídos espaços que atendam a essa necessidade da população.

Os conselheiros tutelares são escolhidos pela própria comunidade em processo eleitoral conduzido pelo Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente. Para concorrer ao cargo, é necessário que o cidadão atenda a três requisitos estabelecidos pelo ECA em seu art. 133: ter reconhecida idoneidade moral, idade superior a 21 anos e residir no município.

Dada a relevância dos Conselhos Tutelares na defesa dos direitos infanto-juvenis, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), recomenda que nas grandes cidades do país sejam criados um Conselho Tutelar para cada 200 mil habitantes, de forma a que se garantam também nos municípios mais populosos o atendimento às necessidades da população infanto-juvenil.[8]

Os Conselhos Tutelares são, portanto, órgãos que devem estar à disposição da população para serem acionados sempre que alguma violação de direitos for cometida. Se qualquer criança ou adolescente sofrer alguma agressão física ou moral, for vítima de abuso ou exploração sexual, for submetido ao trabalho infantil, estiver fora da escola por falta de vagas ou ainda não tiver acesso à rede básica de saúde, tendo seus direitos infanto-juvenis violados, pode-se levar tais fatos ao conhecimento dos Conselhos Tutelares, tanto por pessoas responsáveis por essas crianças, quanto por quaisquer outros cidadãos que presenciarem tais fatos.

Os Conselhos Tutelares são de grande importância para a implantação dos preceitos contidos no ECA, fazendo com que se passe a respeitar de maneira mais

[86] Conforme informações contidas no site do CONANDA:
<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda>. Acesso em 10 de ago. de 2009.

efetiva, os direitos de crianças e adolescentes em nosso país. A atenção dada pelos governos à criança e ao adolescente no país já se modificou visivelmente, e pode-se dizer que a atuação dos Conselhos Tutelares muito tem contribuído para tal fato. Porém, muito ainda precisa ser feito para que alcancemos uma situação mais confiável e segura no que se refere aos direitos de crianças e adolescentes.

Por suas características, o Conselho Tutelar, deve ser um órgão autônomo, não comprometido com nenhuma instância da sociedade e, portanto, apto a cumprir com independência a sua função, sempre com vistas aos princípios norteadores do ECA, a começar pelo de proteção integral. O Conselho deve atuar com independência, porém, em harmonia com o Juiz da Infância e da Juventude e com o Ministério Público. Ao zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente poderá e deverá utilizar-se de todos os instrumentos jurídicos que se acham à disposição em nosso ordenamento jurídico.

3.4 Ministério Público

De acordo com a Constituição Federal, no art. 127, o Ministério Público é "instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais disponíveis". De acordo com o ECA em seu art. 201, compete ao Ministério Público, dentre outras coisas:

> II - promover e acompanhar os procedimentos relativos às infrações atribuídas a adolescentes;
> III - promover e acompanhar as ações de alimentos e os procedimentos de suspensão e destituição do pátrio poder, nomeação e remoção de tutores, curadores e guardiães, bem como oficiar em todos os demais procedimentos da competência da Justiça da Infância e da Juventude;
> ...
> V - promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência, inclusive os definidos no art. 220, § 3°, inciso II, da Constituição Federal;
> VI - instaurar procedimentos administrativos e, para instruí-los:
> *a)* expedir notificações para colher depoimentos ou esclarecimentos e, em caso de não-comparecimento injustificado, requisitar condução coercitiva, inclusive pela polícia civil ou militar;
> *b)* requisitar informações, exames, perícias e documentos de autoridades municipais, estaduais e federais, da administração direta ou indireta, bem como promover inspeções e diligências investigatórias;

> *c)* requisitar informações e documentos a particulares e instituições privadas;
> VII - instaurar sindicâncias, requisitar diligências investigatórias e determinar a instauração de inquérito policial, para apuração de ilícitos ou infrações às normas de proteção à infância e à juventude;
> VIII - zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis;
> IX - impetrar mandado de segurança, de injunção e *habeas corpus*, em qualquer juízo, instância ou tribunal, na defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis afetos à criança e ao adolescente;
> X - representar ao juízo visando à aplicação de penalidade por infrações cometidas contra as normas de proteção à infância e à juventude, sem prejuízo da promoção da responsabilidade civil e penal do infrator, quando cabível;
> XI - inspecionar as entidades públicas e particulares de atendimento e os programas de que trata esta lei, adotando de pronto as medidas administrativas ou judiciais necessárias à remoção de irregularidades porventura verificadas;
> XII - requisitar força policial, bem como a colaboração dos serviços médicos, hospitalares, educacionais e de assistência social, públicos ou privados, para o desempenho de suas atribuições.

O Ministério Público é, portanto, o guardião dos interesses individuais e sociais e o defensor constitucional dos direitos das crianças e adolescentes. Seu compromisso é com a efetividade da norma e em torná-la realidade para os beneficiários da tutela jurídica. Para tanto, cabe a esse órgão, receber petições, reclamações ou representações de pessoas e entidades. Deve também investigar as denúncias recebidas e visitar estabelecimentos de toda natureza onde possam estar crianças e adolescentes, bem como exigir das autoridades públicas, políticas de saúde e educação adequadas e investimentos e a aplicação de recursos conforme destinados previamente por meio de deliberações dos Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes.

Para que o Ministério Público possa atuar, é necessária a existência das Promotorias de Infância e Juventude nos Estados e Municípios como instância efetivadora das ações do Ministério Público.

3.5 Justiça da Infância e Juventude

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a criação de Varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, conhecidas como Justiça da Infância e Juventude. Essa é um ramo especializado da justiça comum direcionado ao atendimento

de crianças e adolescentes e que automaticamente prevê a existência de um magistrado com perfil diferenciado.

Esse juiz deverá ter além de sua formação em direito, também conhecimentos voltados à sociologia, psicologia e ciências do comportamento, uma vez que lida com os direitos fundamentais da pessoa humana. Porém, nos lugares em que não seja possível a criação de varas de Infância e Juventude, essas demandas poderão ser julgadas nas jurisdições de família, atribuindo a juízes mais experientes a responsabilidade pela causa da infância e juventude. (Cf. SILVA, 2006, p. 488 e 489)

Diante do exposto, percebemos que o ECA se mostra uma lei que trouxe diversos avanços em termos jurídicos aos direitos de crianças e adolescentes, que porém, nem sempre tem sido aplicada e efetivada nos seus mais diversos preceitos tão bem formulados no que tange a ideias, mas sem uma efetiva aplicação por parte da sociedade e dos governos de modo geral.

3.6 O reconhecimento do direito à educação no Estatuto da Criança e do Adolescente

Percebemos no Estatuto da Criança e do Adolescente que os primeiros dois artigos do **capítulo IV** do **Livro I** praticamente reproduzem o texto da **Seção I (Da educação)**, **Capítulo III (Da educação, cultura e desporto)**, **Título VIII (Da ordem social)** da Constituição de 1988, confirmando os deveres do Estado, da família e da sociedade para com a educação, trazendo, porém, as inovações referentes a algumas questões de particularidade educativa, presentes nos incisos II, III e IV do artigo 53, bem como no parágrafo único do mesmo artigo:

> **Art.** 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.
>
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Esses dispositivos supra mencionados trouxeram ao meio escolar um grande desconforto, pois, tocaram em questões referentes aos educadores que se imaginava inquestionáveis. O direito ao respeito por parte de seus educadores, que pode ser considerado como um preceito de grande importância, ao pensarmos nos direitos de crianças e adolescentes, que por tantos anos correram o risco de ser até mesmo castigados fisicamente, foi alvo de engano de muitos estudantes que não perceberam que o respeito deveria ser mútuo, situação que trouxe aos educadores um sentimento de rejeição ao Estatuto.

Da mesma forma, o direito de contestar critérios avaliativos é um dispositivo que possibilita aos responsáveis pela criança, evitar que ela seja prejudicada, nos casos em que os mestres, sejam quais forem seus motivos, tenham realizado uma avaliação que se mostre inadequada ou ineficiente. Não deve ser confundido com um suposto "direito" de sempre ser atendido em suas reivindicações, mas sim o de ter a possibilidade de revisão de conceitos, em caso de engano. Também o direito a se organizar ou participar de entidades estudantis, que deve ser considerado como um preparo para o exercício da cidadania, devendo ser tratado com seriedade por parte dos educadores e não com receio de que se transforme em um meio de contestação por parte dos estudantes.

Por último, o direito dos pais ou responsáveis a ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição de propostas educacionais é visto por muitos educadores como uma invasão de privacidade escolar, por considerarem não se tratar de pessoas adequadamente preparadas para lidar com questões pedagógicas. É importante, porém salientar que a lei não se refere a alterações pedagógicas realizadas por esses pais, mas ao simples fato de poderem tomar conhecimento dos acontecimentos relacionados a seus filhos na escola, de maneira mais ativa.

O art. 55 demonstra de que maneira a responsabilidade da família com a educação pode se efetivar por meio da matrícula de seus filhos na rede regular de ensino, mostrando que não basta que o Poder Público providencie vagas escolares. É necessário que os pais cumpram os seus deveres, matriculando seus filhos e fazendo com que frequentem regularmente as aulas.

A preocupação e o cuidado indicados nos primeiros artigos, que toda a sociedade deve demonstrar em relação à criança e ao adolescente podem ser confirmados no artigo 56 que determina que os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental

comuniquem ao Conselho Tutelar, alguns problemas referentes à criança. São eles: casos de maus tratos, constantes faltas injustificadas e evasão escolar e elevados níveis de repetência.

Apesar de toda a preocupação demonstrada com a educação de crianças e adolescente na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, o crescente processo de redemocratização e os constantes apelos da sociedade de um modo geral e dos educadores em particular fizeram com que a necessidade de modificações na lei educacional estivesse no auge das discussões, trazendo assim a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a pauta dos legisladores e é a respeito dela que falaremos a seguir

4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o atendimento educacional a crianças e adolescentes

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), havia a necessidade de uma lei especialmente criada para atender aos interesses da educação e que tivesse repercussão nacional. Uma preocupação com uma nova Lei de Educação que privilegiasse as questões pertinentes à nova visão de educação e rompesse com os padrões autoritários do regime anterior.

As primeiras ideias começaram a ser debatidas ainda no período correspondente às discussões da Assembleia Nacional Constituinte. As discussões sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional duraram, no entanto, cerca de oito anos, desde 1988 com a promulgação da Constituição Federal, até 1996, ano em que a LDB foi promulgada. De acordo com Saviani (1997), logo após a promulgação da Constituição Federal, em 1989, o Deputado Florestan Fernandes, passou a se reunir com representantes de entidades educacionais do país, com o objetivo de elaborar um texto de lei que refletisse os anseios e necessidades da sociedade em relação à educação. Dessas discussões, resultou um projeto de lei que foi encaminhado à Câmara dos Deputados para aprovação.

Porém, é importante compreender que existiram dois projetos de LDB tramitando entre a Câmara e o Senado, um deles, que conforme relatamos acima surgiu devido aos debates com os principais representantes da sociedade civil e política, ligados à área de educação no período compreendido entre o final dos anos 1980 e metade dos anos 1990, acabou sendo esquecido. O outro projeto, que conforme

Brandão, foi gestado pelo Ministério da Educação norteado pelas diretrizes do Banco Mundial, deu origem à Lei em vigor. (Cf. BRANDÃO, 2007b, pg. 13)

De acordo com Fernandes (1999), em 1988, logo após a promulgação da nova Constituição nacional é deflagrado o debate sobre a nova LDB. As mais diversas entidades ligadas à educação fazem da LDB o tema de suas reuniões periódicas e diversos encontros visam discutir e trazer à tona ideias a respeito da nova lei que teve como consenso a procura por uma educação laica, gratuita e democrática.

A autora nos mostra que o primeiro projeto de LDB foi apresentado ao Congresso, à Comissão de Educação pelo deputado Otávio Elísio em 1988. Ele foi elaborado a partir das discussões descritas acima e de textos ligados aos interesses progressistas. Criou-se subcomissões para a discussão que contaram com a participação de várias entidades, dentre elas o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dando início, assim, a um texto que refletia interesses coletivos. Porém, as discussões sobre a proposta original e os substitutivos elaborados a partir de diversos projetos de lei apresentados por parlamentares, prolongaram-se até 1990 quando as comissões foram alteradas devido às eleições de 1989. A nova comissão que assumiu as discussões era composta por parlamentares com características muito mais privatistas. (Cf. FERNANDES, 1999, p. 65; SAVIANI, 1997, p. 19-21)

Apesar disso, as discussões caminharam em direção a um projeto substitutivo consensual entre grande parte dos setores organizados da sociedade civil relacionados à Educação. Assim, Fernandes (1999) nos mostra que em 1993, o substitutivo do deputado Jorge Hage foi aprovado na Câmara dos Deputados, sendo a partir daí encaminhado para o Senado Federal.

Até o final do mandado legislativo em vigor (1990 – 1994) esse projeto de LDB não conseguiu ser aprovado no Senado sendo encaminhado a um novo mandato legislativo, tendo que ser discutido por novos senadores que não estavam a par das discussões realizadas anteriormente. Em meados de 1995 o Ministério da Educação enviou um novo projeto de LDB que foi subscrito pelo senador Darcy Ribeiro. Esse projeto descaracterizava o projeto anterior, aprovado na Câmara dos Deputados que se mostrava em conformidade com os interesses dos setores empenhados em melhorar a educação brasileira. Os dois projetos passaram a ser discutidos no Senado, sendo que o senador Darcy Ribeiro passou a apresentar diversas novas versões ao seu projeto no sentido de diminuir a oposição provocada por tal situação. (Cf. BRANDÃO, 2007b, p. 14)

Como se poderia esperar, o governo conseguiu aprovar seu projeto no Senado Federal assinado pelo Senador Darcy Ribeiro e arquivar a proposta de LDB proveniente da Câmara dos Deputados. Diferentemente da proposta inicial, o projeto "Darcy Ribeiro" não teve qualquer participação dos grupos organizados ligados à educação em sua elaboração.

O novo texto da LDB surgiu em decorrência de tais fatos e se mostrou muito mais conservador do que progressista, restringindo-se em alguns momentos a apenas complementar algumas ideias já presentes na Constituição Federal, e em outros, retrocedendo em questões apontadas pelo ECA que se apresentaram como sendo de extrema importância para um melhor desenvolvimento da Educação Nacional. São exemplos, a referência feita pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ao direito de "ser respeitado por seus educadores" ou o de que os pais ou responsáveis tenham ciência do processo pedagógico, bem como participem da definição das propostas educacionais, sendo que a LDB não faz menção a nenhum desses direitos, mostrando-se mais preocupada com questões gerais e não tão específicas.

Esta é uma Lei que tem cuidado com a educação no país, por isso, trata a questão de maneira ampla. Optamos por realizar uma análise dos artigos que representam avanços e que trazem garantias em termos de educação escolar para crianças e adolescentes.

É importante observar que o art. 1º traz explicito o conceito de educação a partir do qual deverá se pautar toda e qualquer ação a ela referente, demonstrando que a educação compreende um processo bem maior de inserção do indivíduo na sociedade, não se limitando à escola. Esta, porém, faz parte desse processo e deverá proporcionar um ensino que esteja "vinculado ao mundo do trabalho e à prática social" (Lei 9394/96, art 1º, §2º). O art. 2º define as finalidades da educação, sendo porém, de acordo com Brandão (2007b) uma reprodução simplificada do art. 205 da Constituição Federal, pois omite a referência ao fato de dever ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade".

O art. 3º repete em grande parte o art. 206 da Constituição Federal elencando os princípios com base nos quais o ensino deverá ser ministrado, dentre os quais gostaríamos de destacar o apontado no inciso I, "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", pelo fato de ser este um preceito de grande importância para a inserção da criança na escola, principalmente, aquela que se encontra excluída por fatores diversos.

A LDB peca, nesse e em outros componentes, ao não ir além daquilo que a Constituição Federal define como ideal. No caso específico deste inciso, ao não responsabilizar diretamente o Estado pela garantia de "igualdade de condições para acesso e permanência na escola", a lei abre espaço para que esses não sejam efetivamente garantidos, pois, deve ser feito, mas não se sabe a quem cobrar pelo não cumprimento. Também o inciso VI se mostra de grande importância para crianças e adolescentes, apesar de apenas reforçar o proposto pelo inciso IV do artigo 206 da Constituição Federal, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino público gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino.

O art. 4º faz referência aos deveres do Estado em relação à oferta de educação escolar pública aos cidadãos. Esses deveres deverão ser cumpridos respeitando-se um mínimo de garantias expressas nos nove incisos do artigo. O *caput* do artigo e sete dos incisos repete literalmente o exposto no art. 208 da Constituição Federal. Gostaríamos, porém, de dar destaque ao inciso VIII, que inova ao propor programas suplementares para atendimento ao educando na forma de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Estes programas, embora muitas vezes sejam utilizados pelos governantes como meio de propaganda eleitoral, têm de alguma forma beneficiado a um grande número de estudantes, com exceção à questão de "assistência à saúde", praticamente inexistente na maioria das escolas públicas.

Gostaríamos de dar especial atenção ao art. 5º da LDB que faz referência ao § 1º do art. 208 da Constituição. Ele de maneira mais abrangente explica o significado da expressão "direito público subjetivo", tornando claro que qualquer pessoa ou grupo de pessoas poderão acionar o Ministério Público na tentativa de garantir a qualquer criança que necessite, independente de grau de parentesco, o acesso à educação escolar pública. Essa poderia ser uma das maiores garantias das crianças no que diz respeito à escolarização e acesso total e irrestrito à escola.

Graciano, Marinho e Fernandes (2006), porém, nos alertam ao fato de que muitas vezes considera-se que a obrigação do Estado com educação se esteja restrita à garantia de Ensino Fundamental às pessoas de 7 a 14 anos, esquecendo-se que os demais níveis e modalidades também fazem parte dessa obrigação. Desse modo, também a Educação Infantil e o Ensino Médio são níveis de ensino a que a população tem direito e aos quais o Estado deve progressivamente se preparar para oferecer. De acordo com as autoras, priorizar o Ensino Fundamental como obrigatório, não se refere ao dever do Estado, uma vez que esse já foi mencionado no caput do artigo, mas

ressalta-se assim, o dever dos pais de matricularem seus filhos nesse nível de ensino. Por outro lado, a obrigação do Estado em oferecer o Ensino Fundamental, também está relacionada à Educação de pessoas Jovens e Adultas, embora essa modalidade de educação muitas vezes seja relegada à segundo plano e própria população não a compreenda enquanto direito público subjetivo, conforme colocado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases, direito do qual muitos adolescentes não podem abrir mão para que não se vejam excluídos do processo educacional para sempre.[9]

O art. 6º complementa o direito das crianças exposto acima, mostrando que os pais têm o dever e a responsabilidade de efetuar a matrícula de seus filhos, a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental. Assim, conforme o exposto por Brandão "a criança tem o **direito** de ter uma vaga na escola pública de ensino fundamental, o Poder Público tem o **dever** de garantir essa vaga e os pais têm o **dever** de matricular seus filhos menores". (BRANDÃO, 2007b, p. 36 - grifos do autor)

Os artigos 12 e 13 são mais específicos em relação à questão escolar ou de sala de aula, pois, o primeiro traz ao aluno o direito de receber do estabelecimento de ensino, recuperação adequada em caso de baixo rendimento escolar. E o segundo, complementa o anterior, estabelecendo que os docentes devem zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias para a recuperação de alunos com menor rendimento, embora o "zelar pela aprendizagem dos alunos" seja uma questão de extrema subjetividade, que envolva a conscientização e a forma de trabalho dos professores.

Desatacamos ainda a atenção da lei em relação aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O artigo 29, ao inserir a educação infantil na educação básica, traz à criança a possibilidade de receber atendimento educacional, desenvolvido por profissionais da área de educação e não mais apenas recreacionistas ou cuidadores, já nos primeiros anos em que adentrar à escola. Além disso, demonstra preocupação com o desenvolvimento integral da criança, ao fazer menção aos aspectos a serem considerados no trato com a criança, que seriam físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Os artigos 32, 33 e 34 trazem especificações em relação ao ensino fundamental, e os artigos 35 e 36, falam sobre o ensino médio e inserem a criança e o adolescente no nível da cidadania determinando que esses níveis de ensino estejam preocupados com a

[97]É importante verificar que a LDB, no artigo 38, ao especificar as idades a serem atendidas pela Educação de Jovens e Adultos, determina que a idade mínima para a realização de exames supletivos para a conclusão do Ensino Fundamental, deve ser de 15 anos de idade. Esse fato de certa forma facilitou o acesso dos adolescentes ao Ensino Médio.

formação básica do cidadão, elegendo alguns meios para que essa formação seja alcançada. Embora, também esteja relacionada a uma questão de extrema subjetividade, podemos dizer que se os meios propostos forem realmente perseguidos, essa formação poderá se realizar, pois indicam conhecimento da cultura letrada, por meio de domínio da leitura, escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores da sociedade; desenvolvimento de vínculos sociais e familiares e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem.

Vemos assim, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, atende a uma demanda da sociedade em relação à educação, porém, diversas questões ainda permanecem incertas, pois necessitam de envolvimento dos governos e da comunidade escolar para que se concretizem. A legislação analisada demonstra que o Estado passou a se mostrar mais presente diante das situações que envolviam crianças e adolescentes, o que ocasionou, não só uma queda no nível de violência, como também, um maior respeito aos seus direitos. Esse avanço ainda não significa que tenhamos alcançado o patamar desejado, mas que é possível imaginar que ele possa ser alcançado.

Percebemos nessa análise, que tal como exposto por Elias, o monopólio de violência física por parte do Estado contribuiu para a diminuição da violência contra a criança e o adolescente, auxiliando no ajuste das relações sociais também no que diz respeito a esses indivíduos. O Estado brasileiro que no início do século XX começou a intervir nas questões referentes à criança e ao adolescente visando coibir todo comportamento considerado desajustado, objetivando um maior controle social, passa a intervir agora, demonstrando uma preocupação com os direitos das crianças e adolescentes e não apenas com a punição de atos indevidos por parte dos mesmos. Em termos legais os direitos parecem claros e em sua maioria realizáveis, resta, porém, ao Estado e à sociedade, o empenho em seu cumprimento.

Percebemos que, da mesma maneira que a sociedade contemporânea a Erasmo de Rotterdam, sentia a necessidade de alteração nos comportamentos, a sociedade brasileira, no final do século XX, almejava por mudanças em relação ao tratamento dado às crianças e adolescentes e às diversas questões a eles referentes, em especial a educação. Essas mudanças trouxeram um novo olhar em relação a esses indivíduos e lhes proporcionaram, conforme vimos, outras possibilidades dentro da sociedade. Nesse sentido, tendo como base os anseios da sociedade, a alteração da legislação foi um importante meio de ação do Estado no sentido de proporcionar melhores condições à crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma receita, a norma dum caminho certo, estreito, de cada pessoa viver - e essa pauta cada um tem – mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar; como é que sozinho, por si, alguém ia poder encontrar e saber? Mas esse norteado, tem. Tem que ter.

J. Guimarães Rosa

O reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes não é suficiente para que eles sejam garantidos. Ao longo de nossa pesquisa percebemos que no decorrer do tempo, na história do desenvolvimento da sociedade, esses indivíduos nem sempre foram vistos como pessoas que merecessem atenção e respeito por parte da sociedade e do Estado. Um longo caminho teve que ser percorrido para que isso pudesse acontecer.

A dificuldade de perceber a infância e suas peculiaridades conforme ocorreu na Idade Média, não pode ser compreendida como uma total falta de preocupação ou de amor pela criança naquele momento. Vimos que devemos analisar um momento histórico a partir das ideias e concepções que lhe dão suporte, com o olhar voltado para aquele tempo e não de acordo com os conceitos do século XXI. Muitos problemas cercavam as pessoas de um modo geral, e nesse contexto a infância também sofria. Foi importante compreender como se deu a evolução da percepção em relação à infância, para que pudéssemos compreender em que momento o Estado passou a se envolver com o problema, que aos poucos também foi se tornando problema seu, sendo cada vez mais obrigado a intervir para que a criança fosse protegida e atendida.

No Brasil, no século XVI, as dificuldades próprias de um país em colonização, mostraram a situação precária de crianças e adolescentes, pois elas eram obrigadas a trabalhar arduamente nos mais diversos tipos de funções, sofrendo os mais brutais e diferentes tipos de abusos. Com o tempo, inicialmente, a intervenção do Estado se mostrou muito mais preocupada em coibir as ações de uma infância e adolescência consideradas perigosas para a sociedade, do que em buscar assegurar seus direitos. Somente na segunda metade do século XX (de maneira tímida), com o início do processo de reconhecimento internacional dos direitos humanos, começa a haver uma maior conscientização a respeito dos direitos individuais do homem, pensamento que,

aos poucos, foi abrindo espaço para se chegar ao reconhecimento dos direitos daqueles que muito precisavam deles, a criança e o adolescente.

Essa mudança na forma de se perceber a infância foi, gradativamente, trazendo novas conquistas a esses indivíduos, mas somente quando o Estado, por meio da legislação formal, começa a intervir, não apenas como repressor das atitudes de crianças e adolescentes, mas como guardião de seus direitos, é que podemos vislumbrar mudanças que realmente começam a beneficiar aquela parcela da sociedade.

Atualmente, no Brasil alcançamos um nível mais elevado de reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, e a legislação existente tem se mostrado muito mais a seu favor do que em épocas passadas. Por meio das leituras de Norbert Elias, foi possível compreender, de maneira clara, que as alterações na sociedade geram mudanças nos indivíduos, tanto quanto, estes, trazem alterações para a sociedade, ocasionando mudanças no "habitus" e proporcionando uma nova visão a respeito da sociedade como um todo, bem como da criança e do adolescente, nela inseridos.

Um maior controle das emoções trouxe também um maior comedimento dos homens em relação aos indivíduos que poderiam ser considerados mais fracos, categoria na qual podemos, genericamente, encaixar crianças e adolescentes. Por outro lado, o desenvolvimento de um modo de ver o outro, mais voltado para um ponto de vista da psicologia, permite que se passe a perceber esses indivíduos como pessoas, com suas peculiaridades. Ocorre uma mudança no olhar sobre a infância, o que permite que a criança e o adolescente comecem a fazer parte das relações de poder, pois ao serem valorizados, alcançaram importância social, e de alguma forma, a sociedade é pressionada no sentido de atender suas necessidades.

Com Elias também pudemos compreender que a organização do Estado moderno, chegou ao atual estágio, passando pelo processo de civilização, interferindo nas relações sociais e trazendo maior comedimento às ações dos indivíduos. O processo de monopolização da força física e da tributação por parte do Estado foram importantes para a sua formação e para que esse processo de controle pudesse se efetivar. À medida que o Estado passou a regular as relações, elas se tornaram mais amenas e menos determinadas por emoções, o que resultou em abrandamento de pulsões e ações violentas.

Desse modo, podemos compreender, que quanto mais o Estado abrir mão de seu papel de regulador da violência, conforme colocado por Elias, exercendo com rigidez, controle sobre a sociedade em relação à infância, muito mais as crianças e adolescentes

sofrerão as conseqüências dessa atitude, dentre as quais, a violência. Quanto mais o Estado se omitir e hesitar em cumprir suas obrigações em relação à criança e ao adolescente, muito mais esses indivíduos estarão vulneráveis a todo tipo de atos violentos e discriminatórios por parte da família e da sociedade. Por outro lado, quanto mais o Estado assumir esse papel e regular as relações de maneira firme, exercendo a vigilância necessária em relação a esse problema, mais a infância estará resguardada de problemas.

A Constituição Federal de 1988 demonstra uma nova visão a respeito das crianças e adolescentes, passando a tratá-los sob a perspectiva da cidadania, como indivíduos portadores de direitos, chegando a incluí-los na categoria de "prioridade". O reconhecimento desses direitos e da necessidade de tratamento e cuidados diferenciados levaram à elaboração de uma lei específica que viesse a atender seus interesses. Essa lei foi a que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, que apontou importantes ações a serem tomadas em relação a esses indivíduos, possibilitando, inclusive, a organização de uma rede de proteção de direitos e, consequentemente, uma série de atitudes que deveriam ser tomadas em seu benefício.

Também por isso, a educação começou a ser cada vez mais reconhecida como um dos direitos fundamentais do homem, sendo trazida para a realidade de crianças e adolescentes como direito ao qual nem mesmo seus responsáveis podem abdicar. A lei tem aberto a possibilidade de que cada vez mais, um maior número de crianças, tenha acesso à educação e que os adolescentes em desvantagem devido à repetência e evasão retornem sem grandes dificuldades aos bancos escolares.

Após concluirmos a análise da legislação no que se refere ao cuidado com a criança e o adolescente, pudemos compreender que tanto as leis por nós estudadas, como o Tratado de Erasmo do século XVI, analisado por Elias, surgiram atendendo aos anseios e necessidades das sociedades para as quais foram criadas. Apresentam, porém, uma diferença básica e essencial quanto à forma de aplicação, pois o Tratado referia-se a um manual a ser incorporado ao comportamento cotidiano, não implicando em uma exigência legal, mas somente social. As leis, por sua vez, referem-se a normas que devem ser seguidas e cumpridas. Da mesma forma que o Tratado, o conjunto de normas legais, pode demonstrar a ocorrência de alteração no código de conduta e comportamento das pessoas e a percepção de que grande parte da sociedade tenha sentido necessidade de que essa alteração viesse a se concretizar com a promulgação e aplicação dessas leis. Apesar disso, sabemos que elas só serão cumpridas em sua

totalidade no momento em que, tanto Estado, quanto sociedade, tiverem as noções e preceitos ali presentes, introjetados em sua vivência cotidiana, quando as concepções referentes ao cuidado com a criança e o adolescente fizerem parte da estrutura da personalidade dos indivíduos.

O Tratado de Erasmo trouxe como consequência para as crianças de sua época, uma transformação nos modos e maneiras de se perceber a sociedade e a si próprios. É preciso reconhecer também, que a legislação referente aos direitos da criança e do adolescente no Brasil, trouxe a possibilidade de modificação da percepção da sociedade em relação a esses indivíduos e não apenas uma obrigação no cumprimento de normas. Mas essa modificação ainda precisa passar por maiores avanços até que esteja totalmente reconhecida e validada no interior de cada um daqueles que integram a sociedade.

Podemos concluir assim, que no Brasil, alcançamos um importante estágio em relação à defesa dos direitos de crianças e adolescentes. A legislação existente tem sido eficiente no sentido de trazer alguns preceitos básicos em relação às necessidades desses indivíduos. Podemos dizer que a partir do momento em que o Estado exerceu sua função de regulador das ações, em primeiro lugar, por meio da promulgação de leis, os direitos de crianças e adolescentes começaram a ser cada vez mais considerados. Existe, porém, o problema de aplicabilidade das leis e é nesse sentido que ainda é necessário que o Estado esteja mais atento ás suas responsabilidades para que a legislação, que pode produzir resultados positivos em relação ao controle da violência contra a criança e o adolescente, seja cada vez mais aperfeiçoada e respeitada.

Além da dificuldade de observação e aplicação devida das leis, uma grande dificuldade em se elevar os patamares de respeito e proteção aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil como um todo, está relacionada à questão de desigualdade social aqui existente. Um país tão grande, com tantas diferenças entre as suas regiões, ainda encontra barreiras no momento de fazer cumprir suas leis, de maneira igualitária, em todos os lugares. A possibilidade de resguardo em relação à infância e seus direitos, encontrado entre as pessoas de uma região mais desenvolvida, com melhor acesso à educação básica, pode ser diferente das regiões que possuem mais dificuldades econômicas, que, por sua vez, também trazem problemas sociais diferenciados.

É preciso que cada vez mais a “Rede de proteção aos direitos da Criança e do Adolescente” esteja agindo de maneira ativa e que também a sociedade se empenhe no sentido de cumprir seu papel, pressionando governos e autoridades a que exijam um

respeito cada vez maior aos direitos desses indivíduos. Desse modo, consideramos que o papel do Estado foi e continua sendo muito importante na proteção aos direitos de crianças e adolescentes, porém, ele sozinho não poderá garantir que todos os preceitos sejam cumpridos. É essencial que também a sociedade como um todo, e nesse contexto a escola, estejam acionando as autoridades responsáveis sempre que necessário e assim, cumpram um importante papel no alcance desse objetivo.

Percebemos que avançamos em relação ao reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes que em outras épocas nem mesmo eram vistos como indivíduos merecedores de atenção, porém, não podemos nos conformar com essa melhora e devemos lutar para que muito mais ainda seja feito. É preciso ter como objetivo a procura incessante de uma situação de maior estabilidade e segurança para a infância e a adolescência de maneira que os casos de maus tratos e violência contra eles se tornem exceção. Que atitudes de violência sejam punidas e que a sociedade em todos os seus segmentos, repudie firmemente essa prática. Que alcancemos uma sociedade na qual os avanços e garantias proporcionados às crianças e adolescentes sejam totalmente respeitados e valorizados.

É preciso que a sociedade passe a introjetar esse sentimento de cuidado e proteção para com crianças e adolescentes. Que consiga vê-los cada vez mais como cidadãos, portadores de direitos e deveres e como pessoas que possuem sua especificidade, individualidade e que precisam muito mais do que atenção, precisam que seus direitos já conquistados sejam respeitados e atendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

_____. Por uma história da vida privada. *In:* ARIÈS, Philipe e CHARTIER, Roger. **História da vida privada.** Vol. 3. Da Renascença ao século das luzes**.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane N. de A. (org). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BINZER, Ina Von. **Os meus Romanos** – alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **O futuro da Democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRANDÃO, Carlos F. **Os processos de civilização e o controle das emoções**. Bauru/SP: Edusc, 2007a.

_____. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), comentada e interpretada artigo por artigo.** 3ª Ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2007b.

_____. O controle dos impulsos e das paixões no processo civilizatório de Norbert Elias. *In*: GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas (orgs.). **O controle das emoções.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

BRASIL, **CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Disponível em:
< http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda>.Acesso em 10 de ago de 2009

_____. **Constituição da República Federativa.** DOU, Brasília, 1988.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e Adolescência**. CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 1995.

_____. Decreto 1.196 de 14 de julho de 1994 - **Dispõe sobre a gestão e administração do Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA), e dá outras providências**. Brasília, 1994.

_____. Lei n° 8069 de 13/07/1990 – **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, 1990.

_____. Lei n°9.394 de 20/12/96 - **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. *In*: AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane N. de Azevedo. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. *In*: HADDAD, Sérgio e GRACIANO, Mariângela (orgs.) **A Educação entre os Direitos Humanos.** Campinas/SP: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.

CASTAN, Nicole. O público e o particular. *In*: ARIÈS, Philipe e CHARTIER, Roger. **História da vida privada.** Vol. 3. Da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio - **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo/Niterói (RJ): Cortez/EDUFF, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cyntia G. (org.) **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª Ed., 1ª Reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a Infância e os Jesuítas na Colônia. *In:* _____ (org.) **Historia da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 3ª Ed., 1995.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação *In:* _____(org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000a.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: _____(org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000b.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a justiciabilidade do direito à educação no Brasil. *In*: HADDAD, Sérgio e GRACIANO, Mariângela (orgs.) **A Educação entre os Direitos Humanos.** Campinas/SP: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. Vol. 2

_____. O Processo Civilizador: uma história dos costumes. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. Vol. 1

ELIAS, Norbert. **Os Alemães – A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **A sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Introdução à Sociologia**. Trad. Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções. *In*: GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas (Orgs.). **O controle das emoções.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FAORO, R. - **Assembléia Constituinte** - A legitimidade recuperada. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FERACINE, Luiz. Introdução à Filosofia da Educação em: *A civilidade pueril* e em *De pueris*. *In*: ROTTERDAM, Erasmo. **A civilidade pueril**. São Paulo: Escala, s/d.

FERNANDES, Ângela V. M. **Entre o texto e o contexto: análise comparativa das Leis de Diretrizes e Bases da Educação da Espanha (1990) e do Brasil (1996)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

FERREIRA, Nilda Teves - **Cidadania: uma questão para a educação.** Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger. **História da vida privada -** Vol. 3: Da Renascença ao Século da Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRACIANO, Mariângela; MARINHO, Carolina e FERNANDES, Fernanda. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. *In*: HADDAD, Sérgio e GRACIANO, Mariângela (Orgs.) **A Educação entre os Direitos Humanos.** Campinas/SP: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.

HABERMAS, J. O Estado nação europeu frente aos desafios da globalização – o passado e o futuro da soberania e da cidadania. *In:* **Novos Estudos.** CEBRAP. São Paulo: vol. 43. pp. 48-101. nov. 1995. (Tradução de Antônio Sérgio Rocha)

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANDINI, Tatiana Savoia. Juristas, policiais, médicos e psicólogos – a violência sexual contra crianças na perspectiva dos especialistas. *In:* GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas (Orgs.). **O controle das emoções.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

LODOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito *Menor*. *In:* DEL PRIORE, Mary. (Org) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 3ª Ed., 1995.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da Educação –** da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX**. Biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, [sd]. Disponível em: <http://www2.ibam.org.br/municipiodh/biblioteca%2FArtigos/criança.pdf>.Acesso em: 21 de abril de 2009.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. *In:* _____ [*et all*.] **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000, n° 15. Campinas-SP/Rio de Janeiro: Autores Associados/Anped, 2000.

MOURA, Esmeralda B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

NOGUEIRA, Ione S. C. **Violência na escola: cidadania, Parâmetros Curriculares e Ética**. Dissertação de Mestrado. Araraquara/SP: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. n° 11. São Paulo: ANPED, maio à agosto /1999.

PASSETI, Edson. O menor no Brasil Republicano. *In:* DEL PRIORE, Mary. (Org) **Historia da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 3ª Ed., 1995.

_____. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

PERROT, Michelle. Funções da família. *In*: _____(Org.) **História da vida privada.** Vol. 4 – Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

PERROT, Michelle. Figuras e papéis. *In*: _____ (Org.) **História da vida privada.** Vol. 4 – Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

REZENDE, Maria José de. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro. *In*: SCHILLING, Flávia. **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas.** São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZINI, Irene. **O século perdido – Raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos da. Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. *In*: MERISSE, Antônio (*et all*). **Lugares de infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira - **História da educação no Brasil - 1930/1973.** Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

ROTTERDAM, Erasmo. **A civilidade pueril**. São Paulo: Escala, s/d.

SÃO PAULO. **Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Disponível em:< http://www.condeca.sp.gov.br/ > Acesso em 10 de agosto de 2009.

_____. Lei n° 8074 de 21 de outubro de 1992. **Cria o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** São Paulo, 1992. Disponível em: http://www.condeca.sp.gov.br/pagina.asp?pag=lei . Acesso em 24 de agosto de 2009.

SAVIANI, D. ***A Nova LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas***. Campinas, SP. Autores Associados, 1997.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

SILVA, Antônio F. do Amaral. Da Justiça da Infância e da Juventude. *In*: CURY, Munir (org). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. São Paulo: Malheiros, 2006, pgs. 487-496.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Vida privada e cotidiano no Brasil na época de D. Maria e D. João VI**. Lisboa: Estampa, 1993.

UNICEF/Brasil. Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à criança Necessitada (United Nations International Child Emergency Fund) – Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/index.html >. Acesso em 10 de ago de 2009.

VAIDERGORN, José. Liberalismo, cidadania conservadora e educação. *In*: _____, **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VEIGA, Cyntia Greive. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário da infância. Brasil, século XIX. *In*: LOPES, A. FARIA FILHO, L. M. e FERNANDES, R. **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENÂNCIO, Renato P. **Famílias abandonadas –** Assistência à criança das camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Os aprendizes da guerra. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: CTC, 1982.

WEFFORT, Francisco. **Qual democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.